



HAL
open science

Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire

Jean-François Themines

► To cite this version:

Jean-François Themines. Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire. Géographie. Université de Caen Basse-Normandie, 2004. tel-02187588

HAL Id: tel-02187588

<https://shs.hal.science/tel-02187588>

Submitted on 18 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE CAEN-BASSE-NORMANDIE
IUFM de Basse-Normandie
Centre de recherche sur les Espaces et les Sociétés

Dossier de candidature au Diplôme
d'Habilitation à Diriger des Recherches

Géographicité et professionnalité enseignante
Approche didactique de la complexité des pratiques
et des discours de la géographie scolaire du secondaire

Volume 4 : texte inédit

Dossier présenté le 10 décembre 2004

par : **Jean-François Thémines**

Sous le parrainage de
devant

Madame Anne LE ROUX
Madame Madeleine BROCARD
Monsieur Jean-Pierre CHEVALIER
Madame Isabelle LEFORT
Monsieur Henri PEYRONIE
Monsieur Rémi ROUAULT

Géographicité et professionnalité enseignante

Approche didactique de la complexité des pratiques
et des discours de la géographie scolaire du secondaire

SOMMAIRE

Introduction.....

Chapitre 1 : REGARDS DIDACTIQUES SUR LA CLASSE DE GEOGRAPHIE : LA DISCIPLINE SCOLAIRE, LES ELEVES, LES PROFESSEURS ET LE MONDE...

1. La question de la référence dans les études de didactique de la géographie
2. Proposition d'un autre modèle interprétatif de didactique : le rapport disciplinaire au monde, dans la classe de géographie
3. Quelle connaissance est-elle produite en didactique de la géographie ?

Chapitre 2 : LA CLASSE DE GEOGRAPHIE COMME LIEU DE CONSTRUCTION D'UN RAPPORT GEOGRAPHIQUE AU MONDE

1. Quelles références de géographie et d'épistémologie de la géographie pour étudier la classe de géographie comme lieu de construction d'un rapport géographique au monde ?
2. La classe de géographie comme lieu de construction d'un rapport géographique au monde : analyses, pistes de recherche
3. A quoi servent les références d'épistémologie dans les recherches en didactique de la géographie ?

Chapitre 3 : L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE ET LES CONCEPTIONS DU TEMPS : UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA COMPLEXITE DE L'ACTION EN CLASSE DE GEOGRAPHIE

1. Les différents niveaux de la fausse symétrie histoire-géographie : implications didactiques
2. Un cadre de description des rapports entre les discours géographiques scolaires et le temps : des « régimes disciplinaires »
3. Qu'est-ce qui « alimente » le processus de recherche en didactique de la géographie ?

Chapitre 4 : RECHERCHE EN DIDACTIQUE ET FORMATION DES PROFESSEURS DU SECONDAIRE EN GEOGRAPHIE : LE SENS DE L'ACTIVITE D'UN ENSEIGNANT-CERCHEUR DE GEOGRAPHIE, EN IUFM

1. Construire des relations entre les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche, pour comprendre et agir sur les changements de pratiques d'enseignement de la géographie
2. Pratiquer différents types de recherche articulés à la formation des enseignants, pour entretenir des dynamiques de recherche et de formation

3. Organiser un « système » d'exploration des pratiques enseignantes : le choix des pratiques *différentes* mais *ordinaires*

Chapitre 5 : LE CHANGEMENT DANS LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE DU SECONDAIRE : PROPOSITION D'APPROCHE DIDACTIQUE

1. La géographie scolaire du secondaire : entre deux « paradigmes » ?
2. Dynamiques des structures disciplinaires et systèmes de conceptions : les contraintes des changements de pratiques des professeurs d'histoire-géographie
3. Changement dans les pratiques d'enseignement et recherche en didactique conduite par des professeurs d'histoire-géographie

Chapitre 6 : L'EPISTEMOLOGIE DANS LA FORMATION INITIALE EN GEOGRAPHIE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE DU SECONDAIRE

1. La formation initiale des professeurs d'histoire-géographie : modèles de formation et questions de recherche. La place de l'épistémologie dans la construction de compétences professionnelles.
2. Les interrogations épistémologiques et l'entrée dans le métier, chez des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie
3. Eléments de réflexion méthodologique concernant la recherche sur la formation des professeurs d'histoire-géographie

Chapitre 7 : DIDACTIQUE ET APPROCHE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

1. Le « travail en miettes » des professeurs du secondaire
2. Première approche de la dimension locale dans le travail enseignant et ses difficultés
3. L'articulation didactique/autres spécialités de recherche : repères

Conclusion

Postface

Introduction

Quel sens cela a-t-il de pratiquer de la recherche en didactique de la géographie en IUFM aujourd'hui ? Telle est la question à laquelle ce texte voudrait apporter une réponse.

Il faut pour cela situer la didactique de la géographie et se situer par rapport à elle dans le temps. La didactique de la géographie, son projet, ses lieux de production, de légitimation institutionnelle (Roumegous, 2002), les apports spécifiques de chacun de ces lieux (notamment l'INRP, les Ecoles Normales, les Centres de formation PEGC, puis les IUFM) tout cela a été porté par une génération à laquelle je n'appartiens pas. Mon rapport à la didactique de la géographie est nécessairement différent du (ou des) rapport(s) de ceux et celles qui ont participé à l'installer dans la formation des enseignants puis dans la recherche.

Pour ma part, je suis venu à la recherche en didactique de la géographie, à partir de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le secondaire puis de la formation des enseignants et après avoir entamé un parcours de recherche en géographie (thèse de troisième cycle¹). Ce parcours initial de recherche s'est interrompu en raison de la priorité que j'ai accordée à mon insertion sociale et donc professionnelle. J'enseignais la géographie et l'histoire comme maître auxiliaire depuis cinq ans. Un premier stage de formation professionnelle m'a fait connaître des rudiments de didactique de la géographie et surtout la perspective d'une promotion statutaire et d'un enrichissement intellectuel, par la préparation des concours internes d'enseignement (CAPES interne, puis Agrégation interne). Concours dont les épreuves professionnelles ont une composante de didactique et de connaissances d'histoire et d'épistémologie de la géographie et de l'histoire. J'ai commencé à éprouver là dans la préparation de ces concours internes, une cohérence qui me manquait. Je vivais alors depuis plusieurs années une juxtaposition peu productive dans tous les sens du terme, entre l'enseignement de la géographie qui me nourrissait, et dont je percevais tout à la fois les faiblesses et les richesses pour la formation des élèves ; et l'activité de recherche déconnectée d'une pratique professionnelle devenue centrale dans l'organisation de mon travail personnel.

J'ai repris des activités de recherche pratiquement dès que je suis devenu formateur, dans le cadre de groupes de recherche propres à l'IUFM de Basse-Normandie. Du terrain des sociétés rurales de l'Ouest, je suis ainsi passé à celui des classes de géographie du secondaire et de références de géographie de l'espace vécu, à des références de didactique de la géographie. Mais le lien avec la géographie m'est demeuré essentiel à deux niveaux. Tout d'abord en ce qui concerne mon objet d'interrogation qui était et qui reste : *la connaissance ou les savoirs géographiques, ce en quoi ils contribuent à la production de l'espace*. Ensuite en ce qui concerne la discipline : le lien disciplinaire participe en effet à la fois de la visée et des outils de la recherche en didactique de la géographie. D'une part, en ayant comme finalité de *participer à l'amélioration de l'enseignement de la géographie dans le secondaire*, la recherche en didactique concourt à soutenir la présence de cette discipline dans les collèges et les lycées. D'autre part, l'analyse didactique des productions de la géographie scolaire, sans ignorer les apports de la recherche en éducation, doit faire appel de façon systématique à la production géographique et particulièrement à l'épistémologie de la géographie.

Il reste beaucoup à comprendre et à faire connaître des classes de géographie et du métier d'enseignant en géographie aujourd'hui dans le secondaire. Les publics d'élèves changent rapidement, le corps professionnel des professeurs d'histoire-géographie aussi, l'image du métier, les rapports professionnels dans les établissements, la forme scolaire*², la façon dont celle-ci est comprise et utilisée par les différents acteurs. Ce contexte général crée une instabilité dans la pratique quotidienne des enseignants qui n'est pas sans effet sur les contenus disciplinaires enseignés. Entrant dans la formation et rapidement dans un nouveau

¹ 1989, *Paysage et société. Lieux, culture et enracinement au cœur du Bocage normand*, Thèse de doctorat de troisième cycle de géographie, soutenue le 02 mars 1989, à l'Université de Caen, sous la direction de M. Robert Héryn

² * l'astérisque signale les termes de didactique définis dans le glossaire qui accompagne le volume n°4 (voir fascicule joint)

processus de recherche, il m'est progressivement apparu qu'il serait nécessaire et utile de participer à ce que **la didactique de la géographie soit mieux armée, pour rendre compte de l'instabilité et des variations locales de ce qui s'enseigne et s'apprend dans les classes de géographie de collège et de lycée.**

Par ailleurs il faut situer la didactique de la géographie et se situer par rapport à l'institution Education Nationale, aux milieux professionnels de la formation et aux autres acteurs de la recherche en éducation (Sciences de l'Education dans des Universités et dans des IUFM) **et en géographie.**

La didactique est maintenant pour ses spécialistes bien distinguée de la pédagogie. De ce point de vue, la définition que donne G. Vergnaud, de la didactique : « *étude des processus d'apprentissage-enseignement relatif à un contenu spécifique* » (Vergnaud, 1978), reste opératoire. Elle permet de la distinguer de la pédagogie définie comme une réflexion sur les manières d'enseigner. Toutefois, au-delà du cercle des spécialistes des didactiques des disciplines, le vocable « didactique » est reçu et employé de façon diverse et fluctuante dans des textes officiels, dans les échanges professionnels entre formateurs, entre enseignants, entre inspecteurs de l'Education Nationale. S'il est question ici de la didactique comme recherche dans le champ des sciences humaines et sociales, la totalité du texte concerne de près ou de loin la formation des professeurs d'histoire-géographie du secondaire³. La problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie à l'Ecole élémentaire est tout à fait autre. Cette géographie s'adresse à des enfants et elle est pratiquée dans un contexte de polyvalence des professeurs. **La recherche en didactique n'a en effet guère d'utilité sociale hors de cet horizon plus ou moins proche de la formation.** A ce titre, les recherches faites en didactique intéressent tous les acteurs de la filière de l'enseignement de la géographie : non seulement les formateurs et les directions des IUFM, les corps d'Inspection de l'Education Nationale histoire-géographie, mais aussi les enseignants-chercheurs des départements universitaires et U.F.R de géographie, concernés par la pré-professionnalisation des futurs enseignants d'histoire-géographie.

La recherche en didactique de la géographie est en grande partie pratiquée par des enseignants-chercheurs qui travaillent dans des IUFM et sont rattachés pour la plupart à des laboratoires de géographie⁴ intégrés dans les structures actuelles de la recherche universitaire. La mise en place des IUFM en 1991-1992 a permis de faire « *exister au grand jour, comme filière de formation professionnelle à part entière, la préparation aux métiers de l'enseignement* » (Prost, 1999) et parallèlement, de développer un potentiel de recherche en éducation et en formation. Pour ma part, j'essaie d'exploiter de deux manières la ressource de la **position d'interface entre recherche et formation permise par l'établissement IUFM.** D'une part il me semble nécessaire, utile, responsable de produire de la connaissance sur **la façon dont les étudiants et les jeunes enseignants appréhendent la géographie scolaire, entrent aujourd'hui dans le métier d'enseignant et le pratiquent** (d'un point de vue didactique qui n'est bien sûr pas le seul, mais qui privilégie la spécificité disciplinaire). D'autre part, il me semble tout aussi utile et responsable vis-à-vis de ces étudiants et jeunes professeurs, de chercher à **comprendre ce que dans la réalité** (et non dans les prescriptions institutionnelles) **les professeurs jeunes et plus anciens mettent en œuvre comme savoirs, comme conceptions, comme expérience etc. qui se « traduisent » dans les contenus géographiques** qu'ils enseignent.

³ La problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie à l'Ecole élémentaire est tout à fait autre. Cette géographie s'adresse à des enfants et elle est pratiquée dans un contexte de polyvalence des professeurs. Le contexte institutionnel de la formation est aussi différent : présence d'un corps de maîtres-formateurs qualifiés (Instituteurs et Professeurs des Ecoles Maîtres-Formateurs), inspections académiques.

⁴ Ainsi, aux Journées d'Etudes nationales de Didactiques 2004 qui ont eu lieu à l'IUFM de Basse-Normandie, tous les intervenants enseignants-chercheurs géographes travaillent en IUFM et sont intégrés à des Equipes d'accueil et des UMR.

Le propos est donc étroitement lié à ma position d'enseignant-chercheur géographe en IUFM, impliqué dans la préparation aux concours du CAPES d'histoire-géographie et dans la formation disciplinaire initiale et continue des enseignants d'histoire-géographie, en géographie. Je cherche, en tirant parti de ma position en IUFM, à **définir les contours d'une didactique de la géographie capable de rendre compte de l'implication des sujets, élèves ou professeurs, dans la géographie scolaire, à des fins d'amélioration de la formation en géographie et de la pertinence des discours géographiques scolaires pour les professeurs et pour les élèves.**

Ce texte est fondamentalement le produit d'une réflexion personnelle sur *le sens de mon travail de géographe en IUFM*. Il est par conséquent écrit à la première personne du singulier. L'emploi de la première personne du pluriel est réservé à des constats ou des travaux conduits collectivement dans le cadre d'équipes de recherche ou d'équipes de formation. Cet emploi n'est pas rare, parce que ma pratique de formation s'est élaborée dans des équipes disciplinaires et ma pratique de recherche en didactique dans des équipes propres à l'IUFM (qui étaient aussi souvent des équipes de formateurs) et des équipes INRP qui rassemblaient nombre d'enseignants et de formateurs autour de leurs coordonnateurs.

Ce texte d'habilitation met en ordre et prolonge un travail de recherche, dont l'organisation du volume des publications traduit la logique, à l'interface de la recherche et de la formation professionnelle des professeurs (voir volume 3, présentation). Les publications sur lesquelles débouche l'activité de recherche portent sur les pratiques d'enseignement de la géographie et sur leurs changements. Elles cherchent à les faire connaître, à les analyser, à en appréhender les déterminants. Elles portent aussi sur les pratiques de formation avec les mêmes buts de connaissance. Mais la relation entre recherche et formation se traduit aussi hors du champ des publications scientifiques, par une écriture qui vise à faire connaître aux formateurs et aux professeurs, des résultats de recherche et des outils pour l'enseignement et la formation.

* * *

Quels choix de recherche opérer pour esquisser les contours de cette didactique de la géographie, qui serait mieux apte à comprendre la variété des discours géographiques scolaires et la complexité des processus qui les déterminent ? Trois repères me paraissent essentiels.

Quelle approche de la classe en didactique de la géographie ?

En didactique de la géographie des « traditions », des manières d'appréhender la classe de géographie se sont installées.

Les recherches ont privilégié jusqu'à une date récente, soit une approche des structures d'enseignement disciplinaires de l'histoire-géographie, soit une approche par transposition scolaire de contenus géographiques élaborés à l'extérieur de la classe. Dans le premier cas, l'étude se focalise sur le fonctionnement majoritaire des cours d'histoire-géographie ainsi que sur les caractéristiques générales du savoir qui y est enseigné. Les élèves et les professeurs sont appréhendés comme des agents, pris dans des structures scolaires et disciplinaires (manuels, programmes, examens), qui elles, déterminent les propriétés du savoir enseigné et appris. Dans le deuxième cas, des nouveautés sont introduites dans des classes d'expérimentation ou dans des curriculums de formation. Il s'agit de cours, de séquences, qui se différencient de la géographie scolaire majoritaire, par les sources scientifiques auxquelles ils puisent tout en les recomposant, parfois en les combinant (géographie des représentations, géographie « chorématique », etc.). La classe expérimentale de géographie ou le

stage de formation est alors le laboratoire à partir duquel le professeur ou le formateur pense qu'il peut contribuer à changer la géographie scolaire.

A leurs manières très différentes, aucune de ces approches ne permet de décrire et d'interpréter la variété des pratiques et des productions scolaires en géographie. Par ailleurs laissant échapper cette variété, elles n'offrent pas l'opportunité de comprendre pourquoi, parfois -en l'absence de sollicitation hiérarchique ou de celle de chercheurs, dans un fonctionnement tout à fait ordinaire, des professeurs enseignent et des élèves apprennent des savoirs géographiques plus élaborés, plus raisonnés que ceux décrits pour des pratiques présentées comme majoritaires (Audigier, 1993).

J'ai par conséquent choisi une troisième voie qui consiste à **décrire, analyser, interpréter les pratiques* de professeurs qui dans un fonctionnement normal de classe et d'établissement** (c'est-à-dire sans moyens spécifiques, hors projet particulier, hors dispositifs et établissements expérimentaux) **enseignent et font apprendre des contenus de géographie (plus ou moins) différents des contenus qu'un ensemble de recherches menées pour l'essentiel pendant les années 1980 ont désigné comme majoritairement enseignés.**

La ressource de l'épistémologie de la géographie

Historiquement, le lien épistémologie-didactique de la géographie s'est construit autour de la question : *quelle géographie enseigner dans les classes de l'Ecole primaire et du secondaire ?*

La question est posée à partir des années 1980, en relation avec les changements qui s'opèrent simultanément dans la géographie scientifique. La didactique de la géographie émerge « *en parallèle* » (Roumegous, 2002, p.8) tirant parti de ces renouvellements épistémologiques et scientifiques, pour s'approprier des questions, des concepts, des méthodes, reformulés spécifiquement pour la géographie scolaire. Appuyée sur ces références, la didactique peut apparaître alors comme un ensemble organisé de démarches et d'outils propres à changer la géographie scolaire, à partir des lieux de formation des enseignants. La didactique de la géographie s'est pensée dès l'origine, force de proposition pour une géographie scolaire capable de transmettre des outils valables, pertinents, de compréhension et d'action sur le monde.

L'épistémologie de la géographie est aujourd'hui un domaine de la connaissance bien établi. Mais en dehors des pratiques présentées comme majoritaires, on ne connaît pas bien les discours géographiques des professeurs et des élèves. Et ce alors même que les publics scolaires changent, qu'ils ont un accès plus aisé à des informations de sources diverses et que les programmes de géographie introduisent des changements significatifs en particulier au lycée. Le lien épistémologie de la géographie-didactique de la géographie s'impose plus que jamais pour caractériser les discours géographiques de professeurs et d'élèves.

Les textes de géographes et d'épistémologues de la géographie sont des repères stables pour analyser des discours scolaires qui se situent souvent quant à eux, dans des « entre-deux ». « Entre-deux » propre aux apprentissages, aux transformations des manières de penser chez les élèves ; « entre-deux » de discours qui du côté des professeurs, ont à satisfaire des exigences qui ne convergent pas nécessairement (par exemple enseigner une causalité complexe et être performant en vue de l'examen). Je présente donc dans ce texte des résultats et des pistes de recherche qui soulignent l'intérêt de renforcer l'exploitation du rapport épistémologie-didactique de la géographie.

Qu'a de spécifique le métier de professeur d'histoire-géographie dans le secondaire?

En didactique le métier d'enseignant est volontiers cantonné à la transmission de connaissances disciplinaires. C'est évidemment un effet de l'objet dont les didacticiens se sont fait une spécialité. Il est pourtant difficile d'ignorer aujourd'hui le contexte de travail des enseignants et de négliger l'hypothèse de travail, selon laquelle ce contexte interviendrait dans la détermination des contenus enseignés.

En effet, les professeurs ont jusqu'à présent été étudiés soit comme des agents participant à la reproduction et à l'inertie de la discipline scolaire histoire-géographie, soit comme des acteurs rationnels et tout-puissants capables par la force d'une transposition didactique maîtrisée, de produire un enseignement efficace et pertinent. Les recherches conduites à l'INRP avec des équipes de formateurs IUFM, sur la formation des enseignants aux didactiques de l'histoire et de la géographie étaient fondées sur le second principe (l'acteur rationnel outillé par les procédures de la transposition didactique), sans qu'elles aient toutefois cherché à établir l'impact de la formation sur les contenus enseignés. Deux aspects du métier d'enseignant ont été alors négligés, sans aucun doute parce que les priorités de formation étaient ailleurs : la relation du professeur à la discipline enseignée (la géographie n'est pas la discipline d'origine du professeur dans 85% des cas), les effets possibles des contextes de travail et des parcours professionnels sur l'enseignement disciplinaire.

La question des rapports des professeurs à la discipline et aux connaissances disciplinaires qu'ils transmettent paraît difficile à ignorer, alors que la géographie est enseignée en très grande majorité par des étudiants formés à l'Université en histoire et que le corps des professeurs d'histoire-géographie est en voie de se renouveler rapidement. Elle est une des questions centrales pour la formation professionnelle. D'autre part, la diversification des contextes de travail liée entre autres à l'autonomie des établissements secondaires, à la division sociale de l'espace scolaire (François, 2002), aux stratégies scolaires des familles (Rouault, 2003) trouve un écho dans la formation professionnelle, bien davantage dans le secteur dit transversal que dans le secteur disciplinaire. Or, on ne peut pas faire l'hypothèse que cette diversification des contextes de travail n'ait pas une composante disciplinaire et ne donne pas lieu à une variété des contenus de géographie. Il y a là un autre enjeu professionnel et politique majeur.

La question de la relation du jeune professeur avec la géographie et la question du rapport entre conditions d'exercice du métier et géographie enseignée contribuent à repérer un champ qui reste à explorer entre le domaine disciplinaire classique de la didactique et le domaine « transversal » du travail et de l'identité professionnelle, familier en sociologie de l'éducation. J'essaie dans ce texte de poser quelques jalons pour le repérage de ce champ.

* * *

Pour résumer simplement mon argument : décrire systématiquement les pratiques* qui tout en étant ordinaires⁵, s'écartent significativement des caractéristiques qui ont valu et valent toujours des critiques à la géographie scolaire (tendance à l'inventaire, apprentissage par cœur, exécution de tâches sans enjeu intellectuel, etc.) oblige à comprendre en quoi et

⁵ J'entends par là des pratiques qui ne sont pas induites par la présence proche d'un chercheur ou par un dispositif institutionnel exceptionnel, c'est-à-dire des pratiques dont la généralisation ne pourrait pas être entravée par des raisons financières ou de relations particulières nouées avec des milieux de recherche en éducation.

comment elles peuvent être différentes. Dès lors l'effort de recherche se porte sur les raisons et les manières de faire des professeurs concernés. Si cet effort porte ses fruits à la fois sur le plan conceptuel (faire évoluer les cadres interprétatifs à disposition) et sur le plan empirique de la connaissance de ces pratiques différentes, alors la formation professionnelle des enseignants est mieux informée et mieux outillée. Elle peut proposer des actions susceptibles de permettre une appropriation de ces manières de faire, de certains outils, de certaines façons de penser la classe de géographie, par d'autres professeurs que ceux observés et rencontrés dans les recherches. La raison d'être de la recherche ainsi comprise est de participer activement aux changements dans la géographie scolaire actuelle du secondaire. D'une part, en montrant et en donnant à comprendre certains de ses signes (ces pratiques « ordinaires mais différentes ») et d'autre part en informant la formation professionnelle, de façon à ce qu'elle accompagne, soutienne, déclenche, rende possibles des changements* individuels significatifs. Au final la visée de la recherche est de participer à l'amélioration de la pertinence des discours géographiques scolaires pour leurs auteurs, professeurs et élèves.

* * *

Conformément à l'argument que je viens d'exposer, le texte est soutenu par trois intentions de recherche :

- **baliser une approche didactique des classes de géographie qui considère les élèves et les professeurs comme des sujets établissant des liens, construisant des relations entre les classes et le monde extérieur.** L'accent est donc mis sur les motifs, sur les raisons qu'ont les uns et les autres de se comporter de telle ou telle manière, de produire tel ou tel discours géographique. La classe de géographie est étudiée comme lieu de construction de relations avec des connaissances, des situations, des pratiques quotidiennes non scolaires, mais qui sont rapportées par les professeurs et par les élèves à la dimension spatiale de l'expérience du monde ;
- préciser l'**ancrage géographique de l'enseignement et de l'apprentissage** de la géographie. Je délaisse donc les pistes légitimes par ailleurs que peuvent offrir des théories générales de l'apprentissage, pour me concentrer sur la spécificité de la connaissance géographique. Comment les élèves établissent-ils des relations entre des situations d'enseignement* disciplinaire géographique et des situations d'apprentissage dans d'autres contextes sociaux, qui produisent elles aussi une connaissance du monde perçu comme espace terrestre ? A quel fonds commun à toutes les pratiques géographiques les situations scolaires peuvent-elles puiser leur pertinence et leur efficacité ?
- explorer la **professionnalité* des professeurs d'histoire-géographie du secondaire.** J'entends par professionnalité l'*ensemble de connaissances, de compétences et d'expériences mobilisé dans l'activité professionnelle*. Mon intention dans ce domaine est descriptive et focalisée sur la façon dont le fait d'avoir à enseigner de la géographie affecte cette professionnalité⁶ et à l'inverse, sur la façon dont les caractéristiques du travail enseignant sont susceptibles d'affecter la géographie enseignée. La description de ce que l'engagement des professeurs dans leur activité implique comme rapport à la

⁶ Je me démarque donc des approches globalisantes de la professionnalité et de la professionnalisation des enseignants (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?* De Boeck Université, p.263).

géographie scolaire, à ses contenus et aux élèves dévoile une part de la complexité du métier jusqu'à présent peu mise en évidence dans les recherches sur la formation.

Ces trois perspectives de travail sont mises en œuvre dans le texte. Celui-ci est par conséquent une entreprise **d'élaboration d'outils d'interprétation et d'analyse** des discours géographiques, des situations de classe, des choix opérés par les professeurs et des changements dans la géographie scolaire contemporaine. Les produits de cette élaboration (un modèle, une formalisation, un outil d'analyse) sont **confrontés à des matériaux empiriques** : cours, productions d'élèves, productions de professeurs-stagiaires, entretiens de recherche de professeurs. D'autre part, j'ai cherché à mener en parallèle **un travail « auto-réflexif »**⁷ sur la production de connaissance à laquelle je participe en didactique de la géographie et plus particulièrement dans ce texte, sur le plan de la cohérence interne des concepts, des modèles, des méthodes et sur le plan de la relation entre ces éléments théoriques et le monde des classes de géographie. Les éléments de ce travail auto-réflexif sont consignés systématiquement à la fin de chaque chapitre.

L'ensemble prétend poser quelques repères pour **appréhender les indices, les conditions et les enjeux de changements* de pratiques* actuels dans la géographie scolaire du secondaire**. C'est le sens qu'il faut donner à l'association dans le titre de ce texte, de « géographicit^e » et de « professionnality* ». En effet, la **géographicit^e** correspond au contenu des discours géographiques des professeurs et des élèves, à leur analyse didactique et épistémologique ainsi qu'à celle des déterminants de leur variété et de leur variabilité. Cette analyse permet de poser des repères qui aident à la fois à situer les discours géographiques et à indiquer quelles sont les possibilités de progression dans leur niveau d'élaboration. La **professionnality*** renvoie aux pratiques des professeurs, à leurs transformations et aux raisons qui en les contraignant, contraignent aussi les discours géographiques dans les classes. L'étude didactique de cette professionnality* permet de comprendre à quelles conditions en formation et dans les classes, le niveau d'élaboration des discours géographiques pourrait être plus soutenu.

* * *

Le texte se décompose en deux ensembles de trois chapitres consacrés l'un à la recherche sur l'enseignement de la géographie : les chapitres 1, 2 et 3 ; l'autre à la recherche sur la formation disciplinaire des enseignants d'histoire-géographie en géographie : les chapitres 5, 6 et 7. Entre ces deux ensembles, vient s'intercaler le chapitre 4 qui articule les deux blocs dans une réflexion sur les liens entre activité de recherche, activité de formation et activité d'enseignement en IUFM.

Le chapitre 4 peut être lu en premier, si le lecteur estime qu'il a besoin d'abord d'une présentation détaillée, d'une explicitation de l'articulation concrète des activités de recherche et des activités de formation dans un IUFM (les relations possibles entre activité de recherche et activité de formation, les différentes formes de recherche possibles dans un IUFM, les enjeux de la formation disciplinaire en géographie etc.). Toutefois il m'a semblé opportun de familiariser le lecteur avec mes interrogations sur et mes propositions pour la recherche en

⁷ Knafou R. et Stock M. (2003) article « *Epistémologie de la géographie* », in : Lévy et Lussault, Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés, p.323.

didactique de la géographie, avant d'en arriver aux questions plus professionnelles des formes et des enjeux des pratiques de recherche en IUFM.

En suivant l'ordre indiqué des chapitres, le lecteur sera tout d'abord convié à situer ma perspective de recherche sur l'enseignement de la géographie dans le champ déjà constitué de la didactique de la géographie (chapitre 1) avant d'entreprendre une approche de la spécificité et de la variété des apprentissages géographiques (chapitre 2) puis de la complexité des rapports entre les apprentissages géographiques et le temps en classe de géographie [le temps de la forme scolaire, le temps de l'action, les conceptions du temps] (chapitre 3).

Une fois que les liens entre les trois domaines de la recherche, de l'enseignement et de la formation sont posés avec le chapitre 4, le second bloc dégage trois perspectives axées sur les professeurs et leur formation. Elles s'ordonnent de la même manière que pour le premier bloc de chapitres, de la plus établie à la plus exploratoire : une lecture des changements actuels dans la géographie scolaire du secondaire et la façon dont les enseignants s'y inscrivent (chapitre 5), une étude des rapports entre épistémologie et pratiques d'enseignement de la géographie chez les professeurs-stagiaires en formation initiale (chapitre 6), une interrogation aux frontières de la didactique sur le travail enseignant (chapitre 7).

REGARDS DIDACTIQUES SUR LA CLASSE DE GEOGRAPHIE : LA DISCIPLINE SCOLAIRE, LES ELEVES, LES PROFESSEURS ET LE MONDE...

Introduction

Concepts et modèles permettent d'identifier la problématique spécifique d'une spécialité ou d'une discipline scientifique. Le retour régulier des interrogations sur l'usage de concepts et de modèles dans les recherches en didactiques de l'histoire et de la géographie, témoigne très certainement d'un doute épistémologique (Audigier, 1996 ; Tutiaux-Guillon, 2001). Les questions de recherche en didactique se conçoivent pourtant en usant des « *instruments d'effraction du monde où nous sommes* » (Raffestin, 1978, citant Granger, 1966, p.24) que sont les concepts scientifiques et les modèles. Tout chercheur est confronté au seuil de son travail, à la fois à un terrain qu'il découvre et à un « déjà-là » scientifique, produit par/produisant ces concepts et ces modèles. Enchaînant les recherches, il participe à cette production d'outils de la connaissance. Son parcours de recherche peut alors être présenté de plusieurs façons : récit de « découvertes » ; classement thématique, témoignant à la fois de la constance et d'un déplacement de ses centres d'intérêt ; revue des instruments conceptuels utilisés ou forgés pour participer à l'effort collectif de la communauté. C'est cette troisième manière que j'ai choisie, pour commencer. Elle prend comme fil directeur **l'énigme, à laquelle est confronté le didacticien : ce que les élèves apprennent n'a pas grand-chose à voir avec ce que les professeurs enseignent.**

A cette énigme, la didactique tente de répondre, en décrivant des **régularités dans les manifestations, les causes et les effets de cette discontinuité entre enseignement et apprentissage.** Elle cherche à connaître ces écarts, en établissant l'existence de relations entre les propriétés de l'un (enseignement) et celles de l'autre (apprentissage), de part et d'autre de la discontinuité. Si des relations existent dans la réalité vécue entre enseignement et apprentissage, le didacticien tire parti de son absence d'impératif immédiat d'efficacité (contrairement aux acteurs, professeurs ou élèves) pour en produire une connaissance formalisée, systématique. Et dans un deuxième temps, mais dans un deuxième temps seulement, pour faire partager, participer à enrichir, renouveler les choix des professeurs. Ces derniers vivant quotidiennement avec plus ou moins de réussite et de plaisir, cette discontinuité enseignement-apprentissage.

Les différentes représentations scientifiques de ces relations peuvent être présentées à partir de la question de la **référence*** ; c'est-à-dire de la source, de la valeur et de la légitimité des savoirs enseignés et des savoirs appris à l'Ecole. C'est autour de cette question, centrale pour l'Ecole, que je mettrai en regard les différents modèles utilisés en didactique de la géographie. Je les présenterai comme complémentaires, par les éclairages qu'ils donnent sur ces relations entre la géographie qui s'enseigne, la géographie qui s'apprend à l'Ecole, et des géographies d'ailleurs.

Ce chapitre d'entrée dans les questions de la didactique de la géographie a pour fonction :

- 1° de situer mes travaux dans le champ des recherches récentes et actuelles en didactique. J'organise cette revue, en fonction des différents concepts et modèles que j'ai été amené à y utiliser ou à y produire ;
- 2° passant en revue l'utilisation de ces différents concepts et modèles, de préciser quelle part de la réalité des classes de géographie, chacun d'entre eux dévoile, ce qui est une manière de dire la complexité de cette réalité ;
- 3° de montrer que les moyens d'investigation ne sont pas épuisés : de nouveaux éclairages sont possibles ; j'en indique certains, tout à fait en dehors des modèles jusque là les plus usités en didactique ;
- 4° de préciser les enjeux sociaux/politiques de l'utilisation de ces modèles. Si ce secteur de la réflexion n'est pas proprement dit celui des problématiques et des questions de recherche en didactique, il en contient les motivations. Je signalerai donc (pour chaque catégorie de modèles) l'intérêt que je vois à produire une connaissance scientifique des classes de géographie ;
- 5° de commencer à présenter, dans la section 2, un modèle nouveau, qui contribue à structurer mes travaux actuels ; d'en justifier la conception ;
- 6° de poser, dans la section 3, à partir de cette réflexion sur mes pratiques de recherche, quelques premiers éléments d'épistémologie de la didactique de la géographie

4. La question de la référence dans les études de didactique de la géographie

On peut soutenir que la didactique de la géographie s'est constituée autour de la question de la référence*. Historiquement, elle est portée par le projet de fonder une géographie scolaire qui réponde (aux côtés d'autres disciplines elles aussi repensées) aux aspirations sociales de démocratisation de l'Ecole, à des finalités de transmission d'un savoir socialement nécessaire, et qui soit adossée à une géographie scientifique renouvelée. On voit ainsi liées dans la même gerbe (de la science républicaine) : la référence scientifique et la référence sociale. La référence, c'est « *une origine, un déjà là* » (Terrisse, 2001, p.8) par lequel se légitiment des contenus d'enseignement (Audigier, 2001b). Le projet initial de la didactique de la géographie fait valoir une double origine : externe et interne. La référence externe est celle de la géographie scientifique. La référence interne (ou auto-référence) est celle d'une géographie scolaire, qui se légitimerait par des finalités redevenues socialement pertinentes, notamment grâce aux efforts des didacticiens qui se poseraient comme des conseillers de l'institution et les formateurs des enseignants.

4.1. La notion de référence dans les modèles interprétatifs de didactique

Dans les pratiques de recherche, il est fait usage de modèles qui conduisent à privilégier une référence plutôt qu'une autre. Cela signifie que certains aspects de la production de ce savoir scolaire, et partant certaines de ses caractéristiques, peuvent être mieux comprises, lorsque l'on choisit de suivre le « trajet » d'un savoir, de tel domaine d'origine (plutôt que tel autre) au domaine scolaire. C'est le principe même de la modélisation que d'éclairer et de comprendre tel ou tel pan du réel, dont on ne retient qu'une partie perçue, qui nous est pour une raison ou une autre, plus sensible. Rien n'interdit par conséquent de faire usage, dans une même enquête, de plusieurs modèles distincts. Ces modèles sont cependant appropriés à l'étude de certains objets plutôt que d'autres. Pour chaque catégorie de modèles distinguée,

j'indiquerai donc les types de questions et d'objets pour lesquels leur usage paraît approprié. Cette revue de modèles prend en compte des modèles effectivement utilisés dans des recherches, ainsi que des propositions originales qui n'ont pas le statut de modèle dans la recherche en didactique. Dans ce deuxième cas, je mets en évidence l'intérêt (éventuel) qu'il y aurait à faire de ces propositions, des cadres interprétatifs de la production du savoir scolaire en géographie.

4.2. Des modèles de la référence scientifique

La transposition didactique : de la référence scientifique à une meilleure compréhension du travail enseignant

La transposition didactique* est le modèle principal qui privilégie le lien entre la référence scientifique et le domaine scolaire. Ce modèle (Verret, 1975 ; Chevallard, 1991) décrit les opérations de transformation des savoirs scientifiques en savoirs enseignés, sous l'effet des contraintes de temps et des exigences propres à l'enseignement. Il est un outil de compréhension des mécanismes à l'œuvre lorsqu'un objet de savoir devient un objet d'enseignement.

Par exemple, M. Journot décrit des pratiques enseignantes apparentées aux propositions graphiques et cartographiques de la géographie universitaire « chorématique », diffusées notamment par la revue *Mappemonde*, à partir de 1986. La démarche consiste à observer de façon systématique, des cours de géographie qui donnent lieu à des activités de schématisation dont les résultats peuvent être formellement rapprochés de productions scientifiques « chorématiques » ; à décrire les cours en fonction de critères pertinents pour identifier la filiation scientifique des séances (notions géographiques mobilisées, organisation de ces notions en réseaux) ; enfin à reconstruire un fonctionnement scolaire compatible avec les observations faites sur ces séances. L'important, dans cette démarche, n'est pas tant d'identifier l'origine scientifique des séances observées, que de donner à comprendre que les professeurs observés parviennent à concevoir deux outils différents, non seulement scientifiquement fondés (sur des travaux scientifiques différents), mais qui répondent à des usages différents et complémentaires dans une stricte logique d'enseignement et d'apprentissages scolaires. C'est un aspect du travail enseignant que la recherche dévoile, là où un regard rapide conclurait à une recombinaison didactique plus ou moins bien contrôlée par les professeurs.

« Il semble donc que dans la catégorie « géographie scolaire chorématique » définie au départ se distinguent deux sous-types qui correspondent à deux projets de connaissances différents, l'un en priorité centré sur la différenciation spatiale, l'autre –se rattachant de façon plus étroite à la géographie de R. Brunet- centré sur la recherche des éléments structurants de l'espace. Les deux démarches ne sont cependant pas contradictoires ; au contraire, elles sont parfois utilisées de façon complémentaire : il arrive que, dans les séances du second sous-type, le modèle centre-périphérie soit utilisé comme outil de structuration de la synthèse ; il s'agit alors d'une proposition du professeur plutôt que des élèves qui ne sont pas en mesure, ce qui est bien compréhensible, de passer d'un réseau notionnel à l'autre » (Journot, 1999, p.509).

Le modèle de la transposition didactique* est pertinent pour étudier les pratiques* scolaires qui se situent dans une filiation scientifique facilement identifiable, comme cela a été le cas pour la « géographie scolaire chorématique », dans les années 1990. Ce modèle serait sans doute intéressant pour étudier « la géographie scolaire des risques », ou encore « la géographie scolaire de l'environnement » dans les classes de seconde, puisque ce programme en a fait depuis 2000, des objets d'enseignement privilégiés. En effet, les filiations scientifiques possibles sont nombreuses et visibles dans la production éditoriale destinée aux professeurs. Encore faut-il qu'une première investigation dans les classes établisse le diagnostic d'une introduction effective d'éléments caractéristiques des démarches scientifiques correspondantes (notions, ensembles coordonnés de notions : aléa/risque/catastrophe/ vulnérabilité etc., productions cartographiques spécifiques etc.).

Cet usage du modèle de la transposition didactique permet donc de montrer que les pratiques enseignantes obéissent à un fonctionnement original, qui doit rendre compatible des objectifs scientifiquement fondés avec des contraintes scolaires de programmation, d'adaptation à des niveaux de compréhension, d'évaluation des acquis.

Cependant, beaucoup d'objets d'enseignement ne peuvent pas être reliés à des productions savantes. Ce qui prévaut dans la géographie scolaire, en matière de référence externe, est la pluralité, voire l'hétérogénéité. L'objet « aménagement du territoire », que les professeurs enseignent au collège comme au lycée, renvoie bien davantage au champ de la géographie appliquée qu'à celui de la géographie universitaire. L'objet « géographie de la France », bien davantage qu'à des productions scientifiques (la géographie de la France n'est pas une spécialité de géographe universitaire), renvoie pour les élèves et des professeurs, à la géographie scolaire, à des discours géographiques médiatiques « grand public » et à des pratiques sociales propres à chacun.

Enfin, des objets pour lesquels une étude par la transposition didactique est pertinente, révèlent bien d'autres aspects de leur fonctionnement, lorsqu'ils sont examinés sous un autre angle, en particulier sous celui de l'autoréférence disciplinaire. Dans le cas de la « géographie scolaire chorématique », l'angle de l'autoréférence a permis de mettre en valeur un écart entre les pratiques enseignantes observées et l'une des caractéristiques les plus habituellement partagées du savoir scolaire : celle de l'enseignement de résultats (et non d'hypothèses ou d'interprétations considérées comme acceptables).

La référence scientifique dans les « modèles d'analyse » : conditions d'usage et ambiguïtés ; analyse du cas des pratiques cartographiques

La référence scientifique peut aussi être utilisée à un autre niveau de modélisation : pour fabriquer des outils d'analyse des pratiques et/ou des conceptions des professeurs. Dans ce cas, le lien que noue la référence (entre savoir scientifique et savoir scolaire) est exploité pour construire, à partir de sources scientifiques diverses, un référentiel. Ce référentiel a pour but de doter le chercheur, d'observables, qui permettront de situer, de caractériser des discours et des actes professionnels.

C'est ainsi que dans la recherche sur les pratiques cartographiques innovantes⁸, nous avons procédé, pour l'analyse d'entretiens de professeurs s'exprimant sur leurs usages des cartes dans les cours de géographie. Le cadre interprétatif nous est fourni par l'application au domaine des pratiques cartographiques, d'un modèle d'auto-référence présenté *infra* (« modèle disciplinaire »). Ce modèle interprétatif opératoire pour les pratiques majoritaires nous laisse penser que l'usage de la cartographie dans les classes est gouverné par une posture réaliste. Posture dans laquelle les cartes sont des reflets fidèles du réel (des empreintes en quelque sorte), que les professeurs utilisent pour produire un savoir assurément vrai sur le territoire étudié. Pour notre objet d'étude, qui sont : « les pratiques cartographiques innovantes », nous faisons l'hypothèse que l'usage des cartes est gouverné autrement : les cartes sont données à lire aux élèves comme des constructions, dont ils doivent comprendre les choix informatifs et de codage, qu'ils doivent confronter entre elles, pour parvenir à l'interprétation vraisemblable d'un fonctionnement spatial.

L'hypothèse étant posée, un outil d'analyse a pour fonction de produire des données en relation avec le cadre général d'interprétation, données dont le traitement permettra de valider ou d'invalider l'hypothèse. C'est ce que nous avons fait en imaginant de définir les postures possibles de production de savoir géographique avec des cartes, en nous référant à des textes dans lesquels des géographes

⁸ Recherche : « *Pratiques d'enseignement concernant les cartes et les modèles graphiques en histoire et géographie* », 1996-1999, INRP, Département Didactiques des Disciplines, Direction : F. Audigier ; coordination : J. Fontanabona ; direction de l'équipe académique de Caen, J.-F. Thémines

exprimaient leurs conceptions dans ce domaine (P.Vidal de la Blache, A. von Humboldt, R. Brunet, R. Hérin etc.).

La principale difficulté de construction de ce type d'outil descriptif est qu'il doit, d'une part, « contenir » tout le spectre des postures possibles ; d'autre part, fournir suffisamment de nuances, pour que l'on parvienne à caractériser du mieux possible (c'est-à-dire sans les caricaturer) les cas étudiés.

Le respect de la première condition nous a ainsi conduit, par aller-retour entre les entretiens passés avec les professeurs et le modèle d'analyse, à faire évoluer celui-ci, pour le critère : « relations entre l'espace cartographique et l'espace terrestre ». Alors que la proposition que nous avons qualifiée de vidalienne (« *les cartes sont des reflets du réel* », Ernult et al., 1999, p.477 ; voir texte n°3, dans le volume n°3) nous semblait initialement le mieux correspondre à la posture réaliste, il a fallu introduire une autre proposition dont nous n'avions pas compris a priori qu'elle pouvait être opératoire. Proposition qualifiée de ritterienne, selon laquelle « *les cartes sont des images simplifiées du réel* [Elles] *ne sont pas un instrument de connaissance scientifique, parce qu'elles constituent un « modèle inanimé de la Terre ».* Leur meilleure utilisation concerne l'enseignement » (ibid., p. 477). En effet, des énoncés de professeurs nous semblaient pouvoir être mieux approchés, décrits (par nous), à l'aide de cette proposition qui fait de la schématisation, un moyen d'apprentissage de logiques spatiales réelles (que « la réalité » impose aux choses et aux peuples) ; qu'à l'aide de la proposition qualifiée de vidalienne, par laquelle les cartes donnent à voir des faits, dont l'esprit doit ensuite reconstituer les enchaînements (il s'agit de relations verticales caractéristiques de milieux).

Pour la deuxième condition (se doter d'un outil de traitement suffisamment nuancé), nous nous sommes astreints à systématiquement produire un troisième terme, en plus des descriptions nécessaires et minimales d'une posture réaliste ou, à l'opposé, d'une posture « constructiviste ». Il est acquis que des outils binaires sont inopérants : impuissants qu'ils sont à décrire des pratiques enseignantes, qui, parce qu'elles doivent concilier des logiques hétérogènes (chapitre 6), sont souvent dans « l'entre-deux ». Par ailleurs, des outils binaires sont souvent conçus sur le principe à peine masqué d'une opposition traditionnel/ innovant ; « pauvre » (intellectuellement, professionnellement)/ « riche » etc. Toutes oppositions qui relèvent davantage de la dispute professionnelle que de l'entreprise de description outillée. Non seulement, l'introduction d'un troisième terme affine l'outil d'observation, mais elle est généralement un exercice salutaire d'explicitation des deux premiers termes, lesquels en sortent transformés.

L'intérêt majeur de l'utilisation de la référence scientifique réside aujourd'hui, d'abord, dans l'apport d'**analyses et d'essais d'épistémologie de la géographie**, à l'étude des savoirs géographiques construits dans les classes. En effet, la question de la nature et de la valeur des savoirs géographiques enseignés et appris dans les classes se pose quel que soit l'objet d'enseignement. Par ailleurs, les conditions contemporaines de production et de diffusion d'information (télévision, cinéma, autres pratiques sociales à référent spatial mondial : musique, sport, jeux vidéo, bande dessinée, etc.) ouvrent les classes à des discours géographiques de sources plus nombreuses et variées. La question de la nature de ce qui circule et se construit en apparaît d'autant plus intéressante à affronter. L'épistémologie de la géographie, dont les travaux se sont multipliés depuis vingt ans, fournit des références utiles (voir infra chapitres 2 et 3).

4.3. Modèles de l'auto-référence scolaire et disciplinaire

L'auto-référence comme phénomène est inhérente à l'École : l'institution scolaire est à elle-même sa propre référence. Les contenus d'enseignement sont définis dans le cadre de disciplines scolaires*, qui ont un fonctionnement en grande partie autonome et en tout cas distinct dans ses buts, des disciplines universitaires homonymes ; lorsque celles-ci existent, ce qui n'est pas le fait majoritaire. Les professeurs eux-mêmes se réfèrent dans leur travail, principalement (mais pas seulement) à ce cadre disciplinaire scolaire.

En didactiques de la géographie et de l'histoire, des modèles se sont mis en place, à partir de l'article fondamental d'A. Chervel (1988) : *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*. L'historien de l'éducation A. Chervel y présente les disciplines scolaires comme des productions historiques et culturelles, constituées autour des finalités spécifiques qui les instituent.

Le « modèle disciplinaire » et le cas des paysages de la classe de sixième

Parmi ces modèles qui privilégient les propriétés disciplinaires d'auto-référence, je rappelle les conditions d'usage et l'intérêt de l'un d'entre eux (dit « modèle disciplinaire »), en m'appuyant sur un travail personnel.

Dans sa thèse, F. Audigier a mis en évidence certaines caractéristiques générales du savoir enseigné en histoire et en géographie : son réalisme, l'enseignement de résultats, le refus du politique et la construction d'un référent consensuel (Audigier, 1993, p.161). A l'issue d'une étude historique des programmes, F. Audigier les pose comme des attributs généraux d'un « modèle de nos disciplines scolaires » (ibid., p.161).

Mon étude du paysage à enseigner en classe de sixième (« *Une création scolaire : les paysages des programmes de la classe de sixième* », in : Le Roux, 2001, voir texte n°8, volume 3) est conçue à partir de ce modèle. Il s'agit d'une part, d'en vérifier la puissance prédictive, appliquée à un objet sur lequel il est licite de l'employer (un objet qui appartient en propre à la géographie scolaire : un texte de programme) ; et d'autre part, d'identifier ce qu'il permet d'éclairer de spécifique sur une question précise, propre à l'objet que l'on étudie. Donc, *vérifie-t-on dans ce texte de programme, que le traitement recommandé des paysages peut être décrit (ou non) à l'aide du caractère, qui parmi les quatre caractères généraux du savoir scolaire posé par le modèle, paraît le plus sensible pour la question : son caractère de réalisme (voir infra) ? Par ailleurs, comment ce caractère général se traduit-il spécifiquement dans le savoir scolaire : paysage ?*

Entre le modèle général et l'objet à étudier (un texte dont le contenu est à analyser), je construis donc un modèle d'analyse. Celui-ci est conçu en fonction de l'attribut dont je cherche à savoir s'il commande bien la présentation du savoir scolaire dans le texte officiel. Cet attribut est le réalisme : « *En enseignant les résultats, en faisant comme si tout cela était vrai, par sa forme même, par les exercices et les évaluations qu'elles mettent en œuvre, l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent. Elles font croire que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible moyennant quelques procédures raisonnées. Elles effacent le rôle des langages et des points de vue dans la construction des textes historiens, géographes et civiques qu'ils soient scientifiques ou scolaires. Elles ignorent le rôle des langages comme producteurs de sens, de manières de penser le monde* » (Audigier, 1993, p.181)

Le modèle d'analyse distingue quatre postures possibles de production de connaissance géographique, lorsque des images de paysage sont utilisées (réaliste forte, réaliste faible, interactionniste faible, interactionniste forte). Postures pour lesquelles le modèle établit des critères distinctifs, qui peuvent être observés dans les énoncés du programme, relatifs aux rapports entre représentation (iconique) et réalité. Par exemple, « *la posture de réalisme fort [qui consiste en] une relation d'équivalence entre les documents et la réalité* » est à l'œuvre lorsque : « *aucun outil n'est utilisé pour observer la photographie. Quelques questions descriptives posées par le professeur orientent les propos des élèves* » (Thémines, in : Le Roux, 2001, p.65). Le modèle ainsi conçu pour traiter le texte permet d'établir la prégnance d'une posture réaliste faible, fondée notamment sur :

« *une idée de l'activité de connaissance : la connaissance de la réalité, connaissance indépendante de l'observateur, permet d'approcher la « réalité » (la substance ?) des choses. Cette connaissance est produite par division (approche analytique des objets). Un paysage peut se comprendre en le*

décomposant en unités homogènes. Passer l'ensemble des paysages à ce tamis autorise à en produire une classification.

La connaissance des paysages par le sens de la vision s'opère sans schèmes conceptuels –des répertoires par exemple- pour organiser la reconnaissance, l'identification, l'interprétation des objets perçus. Cette idée de la connaissance n'accorde pas de place à l'attente, la recherche et la production de signification propre au sujet-élève, ainsi qu'à ses déterminants individuels, sociaux, culturels » (ibid., p. 75).

Intérêt des modèles qui font valoir l'auto-référence de l'histoire-géographie scolaire ; perspectives de renouvellement

L'intérêt des modèles qui font valoir l'auto-référence de (l'histoire-)géographie scolaire est :

1° qu'ils sont **pertinents pour des objets qui n'existent que dans la discipline scolaire*** (ce qui reste très fréquent) : objets d'enseignement, supports (croquis de synthèse, schémas, certains diagrammes, considérés comme des marqueurs identitaires de la géographie scolaire –Grataloup, 1998) ou méthodes enseignées (commentaire de documents, étude de cas, paragraphe argumenté, etc.) ;

2° qu'ils **permettent d'étudier la discipline comme lieu de production d'une épistémologie des savoirs scolaires**. Dans le cas des paysages à enseigner dans la classe de sixième, le texte invite par exemple à mettre en œuvre une procédure d'extension typologique à partir d'un cas d'image d'un paysage. Chaque image doit alors choisie pour son « *exemplarité* » (BOEN, n°25 du 20 juin 1995), sa « *représentativité* ». Lui ayant appliqué une méthode d'analyse, le professeur conduit alors les élèves de l'image qu'il a choisie au type de paysage à étudier (un objet d'enseignement spécifiquement scolaire, par exemple : « *des paysages de faible occupation humaine* » (BOEN, ibid.). Cette procédure n'est pas acceptée dans les recherches scientifiques contemporaines sur les paysages.

En se portant sur les références proprement scolaires de la discipline enseignée dans le secondaire, l'effort de compréhension ne vient pas pour autant valider, justifier l'auto-référence. En amont des questions de recherche que ces modèles permettent de poser, il peut y avoir, tout autant que dans le cas des modèles de la référence scientifique, **la volonté de faire porter les débats sur le problème de la valeur des savoirs transmis dans le cadre de la géographie scolaire**. Les résultats de la recherche sont alors intéressants dans deux domaines :

- celui des **décalages** entre les **finalités* affichées** par l'institution, pour la géographie scolaire -finalités qui mettent aujourd'hui en avant la nécessité de formation critique des élèves, et les **contenus et méthodes d'enseignement** que l'on peut observer, qui seraient encore souvent fondés sur la recherche d'une adhésion des élèves au discours du professeur. Dans ce premier domaine, la recherche doit maintenant s'ouvrir à l'étude des contraintes exercées dans le travail enseignant sur les contenus d'enseignement. Il s'agit de comprendre quelles sont ces contraintes et comment elles se combinent de telle manière qu'elles permettent de comprendre la contradiction apparente entre des finalités affichées nouvelles, qui ont pour ambition de restaurer ou refonder la valeur formatrice de la discipline et les pratiques effectives ;
- celui de **pratiques « en décalage »**, pratiques **face auxquelles les modèles d'auto-référence ne sont pas complètement pertinents**. Il s'agit de comprendre comment certains professeurs s'y prennent pour faire ce que d'autres ne font pas, ne cherchent pas ou ne parviennent pas à faire ; par exemple amener des élèves à argumenter dans une confrontation d'idées sur un « problème de géographie », conduire des séances qui se concluent sur des productions d'élèves différentes, mais néanmoins acceptées après avoir été discutées, critiquées etc.

Ces deux voies sont importantes sur le plan des finalités* sociales/politiques de la recherche en didactique de la géographie. Elles permettraient de renouveler le programme de recherches ouvert avec les modèles de l'auto-référence. Ces derniers ont (eu ?) une force prédictive importante. Il est sans doute encore possible de les utiliser dans des études empiriques, sur des objets d'enseignement ou sur des types de classe, qui n'auraient pas fait jusqu'alors l'objet d'enquêtes ; et très vraisemblablement de confirmer leur validité. Mais quel en serait l'intérêt ? En effet, ces modèles souvent puissants, par leur valeur quasi-prédictive, ne permettent pas de cerner ce qui conduit des professeurs, travaillant dans des conditions ordinaires d'enseignement, à pratiquer différemment de ce à quoi l'observateur informé des résultats de recherche en didactique peut s'attendre, lorsqu'il entre dans leurs classes. Ce n'est d'ailleurs pas l'objet de ces modèles. Or, la recherche en didactique n'a de sens (dans une perspective seconde d'utilisation de ses productions, par les acteurs de l'enseignement, en particulier les professeurs) que si elle permet d'avancer dans la connaissance des situations qui autorisent, chez le plus grand nombre d'élèves, la conception de discours géographiques plus élaborés qu'ils ne le sont encore majoritairement. Pour avancer dans cette connaissance, les modèles de l'auto-référence doivent maintenant être prolongés, recomposés, pour défricher les deux voies que j'ai signalées plus haut.

4.4. Des modèles critiques possibles

Il existe des propositions qui ne sont pas forgées en didactique, ni pensées pour y être utilisées; mais qui replacent utilement la géographie scolaire, dans un contexte social de production et de circulation d'information géographique (Claval, 1972 ; Rouault, 2001). Parce que ces propositions consistent en un corps d'hypothèses relatives à cette circulation sociale d'information géographique, elles paraissent de nature à intéresser les spécialistes de géographie scolaire, voire à esquisser quelques pistes de recherche en didactique, sur des objets pour l'instant délaissés. Je parle de modèles critiques, parce qu'ils expriment un point de vue qui fait valoir d'abord les enjeux idéologiques de la production du savoir scolaire en géographie.

R. Rouault (2001) appréhende la géographie scolaire comme un terrain d'enjeux idéologiques, dont les contenus (objets d'enseignement) et les supports (manuels) expriment des rapports de pouvoir, politique, scientifique et éditorial.

Sur le plan de l'idéologie politique, la géographie scolaire privilégie les discours sur la cohérence des sociétés, à l'échelon de l'Etat-nation, en particulier pour ce qui concerne la France. Dans le traitement des objets d'enseignement, les pratiques administratives d'encadrement spatial et statistique des populations sont privilégiées par rapport aux pratiques sociales, qui, pourtant, co-produisent, en relation avec ces structures objectives d'encadrement spatial, des différenciations spatiales significatives. Les représentations scolaires de la production spatiale des inégalités sociales, à l'échelle de la ville, de la région et du territoire national sont de ce fait très rares.

Par ailleurs, la géographie scolaire est aussi façonnée par un rapport de force éditorial (manuels, ouvrages et revues destinées aux professeurs du secondaire) entre productions géographiques universitaires distinctes. Elle est un marché, sur lequel des produits scolaires peuvent jouer, outre leur apparemment scientifique ; d'une part, sur une compatibilité plus ou moins grande avec l'auto-référence scolaire (exercices, contenus préalablement installés), d'autre part, sur une compatibilité plus ou moins grande avec l'idéologie scolaire qui valorise l'Etat-nation comme principe de partition des espaces et des sociétés. Par exemple, pour R. Rouault, la géographie chorématique cumule les avantages d'une expression cartographique schématique qui peut être facilement rapprochée de pratiques cartographiques scolaires bien établies ; et d'un contenu géographique, qui très rarement articule une substance d'inégalité sociale (de revenus, de protection, d'information, de capacité à définir une stratégie) à la spatialité qu'elle dévoile. Par contre, la géographie sociale cumule le

désavantage de n'avoir pas su proposer d'expression cartographique largement accessible, de ses démarches et de ses résultats, avec celui de s'être dotée d'un projet de dévoilement et de divulgation des inégalités de ressources et d'accès aux biens et services, plutôt en contradiction avec l'idéologie portée par la géographie scolaire.

Enfin, la géographie scolaire doit être resituée par rapport à la circulation de l'information géographique scientifique. En théorie, une boucle est possible, des citoyens aux citoyens : les citoyens financent le fonctionnement d'un Etat, qui commande des études à ses services ou à des chercheurs de service public. Etudes dont les résultats sont diffusés auprès du public, par des médias, qui peuvent être de grands médias d'information privés ou publics ainsi que des services publics, dont bien sûr l'Ecole, et plus particulièrement la géographie scolaire. En réalité, les études produites par des géographes, connaissent un très faible retour vers le grand public ; il est même quasi-nul en ce qui concerne l'information sur la production des inégalités sociales, à l'échelon des localités et des régions, dans la géographie scolaire.

« En quelque sorte, la géographie sociale est évacuée des programmes scolaires qui proclament pourtant la nécessité d'une géographie citoyenne. Ces programmes réduisent en effet la dimension citoyenne à l'observation des fonctionnements sociaux dans le cadre supposé homogène des états et à la découverte de l'aménagement du territoire à travers les pratiques administratives » (Rouault, 2001, p.191)

Cette vision critique de la géographie scolaire peut servir de point de départ à des recherches de didactique. Deux pistes peuvent être suivies :

1° la description de pratiques d'enseignement que cette modélisation ne permettrait pas d'attendre dans les classes. Autrement dit, il existe très vraisemblablement des professeurs d'histoire-géographie qui enseignent des contenus géographiques du type : processus de production spatiale des inégalités sociales (à propos des villes, des politiques de localisation industrielle, etc.). Comment rendent-ils compatibles cet enseignement avec certaines caractéristiques du fonctionnement disciplinaire *a priori* contradictoires, notamment sa légitimation par des finalités de transmission de représentations partagées du monde ?

2° la description de pratiques d'enseignement que les professeurs pensent comme citoyennes.

« Moi ce que je veux c'est montrer le zonage et leur montrer. On veut valoriser une fonction, une fonction commerciale, comment est-ce qu'on peut faire ? Se poser la question, qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas dans un espace qui a été de tous temps ainsi. Si on veut valoriser la fonction touristique à V. Et puis il y a des enjeux derrière. Moi c'est pas neutre, c'est même très politique quand je fais cours comme ça » (Christian D., professeur d'histoire-géographie dans un collège de ZEP, extrait d'un entretien de recherche)

En s'appuyant sur le schéma de la boucle de production et de circulation de l'information géographique, il est possible de construire un outil d'analyse qui prenne en compte la nature, la provenance et la qualité de l'information utilisée ainsi que le type d'activités réalisées par les élèves (vérifier les sources, recouper les informations, critiquer les méthodes de production de données, analyser l'utilisation des données dans l'argumentation, etc.). Ainsi, pourrait-on décrire, à partir d'indices touchant à l'utilisation et au traitement de l'information, ce que, pour des enseignants d'histoire-géographie et pour tel ou tel objet, enseignement citoyen, veut dire.

1.5. Proposition pour un modèle géographique [J. Gottmann, 1952]

Dans ce cas, comme pour la catégorie précédente, la proposition originale n'a pas fonction de modèle de didactique. Mais elle incite à penser géographiquement la production du savoir en géographie scolaire.

Dans *Les Etats et leur politique* (1952), J. Gottmann a exposé les fondements d'une géographie politique, dont le ressort principal réside dans des rapports dialectiques entre

d'une part, la circulation des hommes, des biens, des capitaux et des idées (« *systèmes de mouvement* ») ; et d'autre part, le cloisonnement des sociétés et des territoires produit par des « *systèmes de résistance au mouvement* » (Gottmann, 1952, p.214).

La circulation est centrale dans la détermination de systèmes de relations spatiales. La position de tout lieu est fonction de l'état du système à un moment donné. Le développement infini de cette circulation conduirait à un décroissement généralisé du monde, à sa constitution en un unique réseau mondial de nœuds et d'itinéraires. Or, se maintiennent des cloisonnements ; en particulier un maillage de frontières nationales à l'intérieur desquelles des systèmes de circulation autonomes contribuent à créer de l'homogénéité. Ces cloisonnements sont avant tout des structures d'encadrement idéelles (« *les cloisons les plus importantes sont dans les esprits* » -ibid., p.220) qui créent des ensembles de symboles, que J. Gottmann appelle les « *iconographies* » (ibid., p.221). Chaque iconographie régionale (J. Gottmann désigne par région, toute portion d'espace politiquement unifié) comporte trois éléments combinés : la religion, le passé politique et l'organisation sociale. L'évolution de la circulation (en portée, en nature et en quantité) pèse sur les iconographies, mais celles-ci évoluent plus lentement que les faits de circulation.

Ces iconographies concernent la géographie scolaire à deux niveaux. Tout d'abord celle-ci participe, au même titre que tous les autres domaines de connaissances transmises à l'École, à l'apprentissage de ces iconographies : « *les iconographies se transmettent dans la famille et l'école : elles s'impriment fortement sur les esprits encore malléables des enfants et des adolescents* » (ibid., p.221). D'autre part, elle paraît être un des médias désignés, voire le premier d'entre eux, pour transmettre des contenus spécifiques (géographiques) de l'iconographie. « *Pour fixer les hommes à l'espace qu'ils occupent, pour leur donner le sentiment des liens qui unissent la nation et le territoire, il est indispensable de faire entrer la géographie régionale dans l'iconographie. C'est ainsi que l'iconographie devient en géographie un rôle de résistance au changement, un facteur de stabilisation politique* » (ibid., p.221). La composante géographique de l'iconographie gottmanienne s'est prêtée en France à un long travail iconographique (au sens de sélection et traitement d'images) dans les ouvrages de géographie savante et de géographie scolaire depuis le XIXe siècle (Mendibil, 1997 ; Lefort, 1992).

Mais le schéma de géographie politique proposé par J. Gottmann peut être aussi utilisé dans une perspective didactique, pour poser des questions de recherche originales.

Ainsi, les programmes de géographie du lycée ont introduit depuis 2000 (si l'on excepte le programme de Terminale de 1987 à 1995, organisé autour d'un modèle de système-Monde) l'enseignement de fragments d'espace terrestre, qui ne prennent pas appui sur le cloisonnement politique, mais qui, au contraire, recourent des frontières d'Etats : la question de l'environnement en classe de seconde ; la métropolisation en Europe en classe de première ; l'Europe rhénane, l'espace méditerranéen en classe de terminale. Ces objets d'enseignement ne sont pas anodins : la contribution iconographique de la géographie scolaire ne se limite plus ainsi à la seule iconographie d'un Etat-nation ou d'ensembles d'Etats-nations auxquels il se rattache (Europe, grandes puissances économiques) et dont il se distingue (« Tiers-monde »). Le cloisonnement politique est contesté comme seule structure spatiale de référence. Les textes officiels valorisent d'autres discontinuités que celle des lignes frontières politiques. En principe, une iconographie de ces espaces transfrontaliers devrait se mettre en place. Qu'en est-il ? Quelles sont les valeurs associées à ces espaces ? Quelles sources sont utilisées, quelles images, quels discours géographiques sont produits sur eux dans les classes ? Comment l'ambition iconographique concernant ces nouveaux espaces de référence, est-elle

rendue compatible avec les iconographies nationales et supranationales, mieux installées dans les esprits, dans les manuels et dans les programmes scolaires ?

Le schéma circulation/iconographie paraît ainsi être une ressource appropriée pour l'étude des changements actuels dans les représentations que cherchent à donner du monde, la géographie scolaire. Il paraît aussi indiqué pour une analyse didactique des discours et des apprentissages géographiques sur le thème du changement spatial. Tout reste à faire cependant, pour traduire cette orientation en un véritable questionnement de recherche en didactique.

4.5. Un modèle pluri-référentiel [J.-P. Chevalier, 1997]

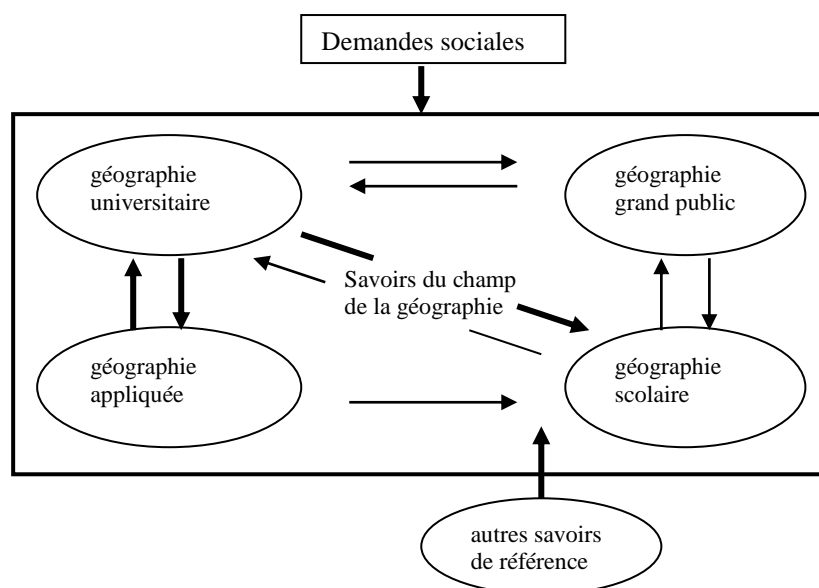
Enfin, la didactique de la géographie peut prendre le parti de privilégier la pluri-référentialité des savoirs enseignés et appris en classe de géographie. Choisir cette option, c'est chercher à mieux définir le statut, mieux préciser l'origine des énoncés produits en classe, mieux décrire les relations qui se tissent (ou non) entre la classe de géographie et d'autres situations, d'autres contextes, d'autres pratiques, non scolaires. La géographie n'est sur ce point guère différente de l'éducation physique et sportive, du français ou encore bien sûr de l'histoire. Toutes sont des disciplines pour lesquelles des pratiques sociales diverses, hétérogènes, peuvent être considérées comme les références des savoirs enseignés (Martinand, 1986, Martinand, 2001).

Nous disposons déjà d'un modèle qui souligne la complexité des relations qui lient la géographie scolaire à d'autres instances de production de « savoirs géographiques ». Il s'agit du modèle du « champ des savoirs géographiques » (voir figure 1.1), que J.-P. Chevalier a précisé et validé, dans une approche d'histoire de la géographie enseignée à l'Ecole élémentaire de 1833 à 2002 (Chevalier, 2003).

Ce modèle concorde avec des constats opérés en didactique ; notamment concernant le statut des énoncés produits dans les classes. Le concept de représentations sociales est souvent utilisé pour les étudier (Audigier, 1996). Il permet de montrer que les discours de géographie scolaire sont tissés d'opinions, de sens commun, de convictions, de jugements, d'éléments de discours scientifiques fragmentaires et accolés. Ce qui se comprend lorsqu'on replace les classes, comme le fait ce modèle, dans un schéma de circulation d'informations géographiques.

La didactique de la géographie apparaît ainsi munie d'**une panoplie d'instruments de compréhension de la classe de géographie**. Ces modèles ne sont en rien contradictoires. Ils privilégient plutôt tel lien de référence que tel autre ; certains ouvrent le champ d'observation à plusieurs liens. Une hiérarchie fonctionnelle s'impose parmi tous ces instruments : je préciserai en section 3 de ce chapitre, quels sont les différents types de modèles qui ont pu être évoqués ici. Mais tous ont vocation, me semble-t-il, à **donner à comprendre les raisons des écarts entre certains objectifs déclarés de l'enseignement de la géographie dans le secondaire (formation critique, compréhension du monde) et les réalités observées ; ainsi que les raisons des écarts entre les enseignements des professeurs et les apprentissages des élèves, en géographie**.

Figure 1.1 : Quatre pôles dans le champ des savoirs de la géographie (J.-P. Chevalier, 1997)



La représentation graphique de ce modèle met en évidence quelques caractéristiques de la géographie scolaire :

- elle est **une institution relativement fermée** avec ses propres procédures de définition et de diffusion de savoirs ; une institution à côté d'autres (institution universitaire, organismes et sociétés impliqués dans l'aménagement des territoires, entreprises publiques et privées spécialisées d'information, etc.) ;
- elle est **insérée dans un système de relations entre plusieurs instances** de production de savoirs géographiques, relations d'importation/exportation d'informations, de thèmes, d'images, d'idées, de mises en scène etc. ;
- **le bilan de ses relations avec les autres pôles est déficitaire**. Mis à part dans les relations avec la géographie grand public (médias, jeux télévisés, revues), la géographie scolaire importe davantage qu'elle n'exporte.

5. Proposition d'un autre modèle interprétatif de didactique : le rapport disciplinaire au monde, dans la classe de géographie

La présentation de ce modèle interprétatif est divisée en deux temps. Je présente dans cette section (la section 2 du chapitre 1) :

- les raisons qui m'ont conduit à m'en doter ;
- les principes qui gouvernent la construction de ce modèle ; en particulier, la conception qu'il met en œuvre, des protagonistes des classes de géographie ;
- enfin une première définition formelle de ce modèle.

Dans la section 1 du chapitre 2, je terminerai la présentation de ce cadre, en en spécifiant la dimension proprement géographique. Je parlerai alors de rapport géographique au monde, dans la classe de géographie. La formalisation qui y intervient, nécessite une exploration des possibilités qu'offrent certains apports d'histoire et d'épistémologie de la géographie, pour l'étude de la production du savoir en classe de géographie. Exploration à laquelle est consacré l'ensemble du chapitre 2.

Pour le moment, je situe dans le champ de la didactique ce nouveau modèle et plaide pour son utilisation.

5.1. L'ensemble de relations sur lequel portera l'investigation : les élèves, les professeurs, la discipline scolaire et des corpus de savoirs non spécifiquement scolaires

De la réalité « classe de géographie », le didacticien opère une réduction/simplification qui se focalise sur les relations des personnes et des objets avec des « contenus » de géographie. Toutes les modélisations procèdent ainsi à des reconstructions partielles. Nous en avons vu se focaliser sur les relations entre savoirs savants et savoirs enseignés ; d'autres sur les relations entre objets scolaires (programmes, manuels) et savoir enseigné. La reconstruction se focalise ici sur les relations entre : les élèves, les professeurs, la discipline scolaire et des corpus de savoirs non spécifiquement scolaires

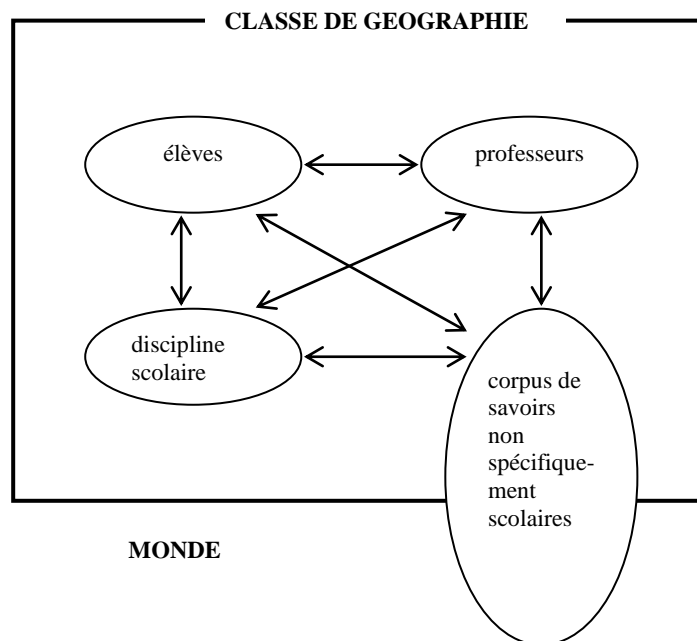
Un choix de modélisation

Poser ces relations comme éléments du modèle revient à faire des hypothèses de relations, que la recherche ensuite, valide ou non. Concernant ce modèle, certaines hypothèses concernent des individus et non des objets (des artefacts), comme c'est le cas par exemple dans la transposition didactique. Cela signifie que les choix de ces individus, leurs conduites, leur travail n'apparaîtront pas dans la recherche, comme les référents d'une éventuelle interprétation *a posteriori* ; ils sont au cœur de la recherche et de la production d'hypothèses initiale. Concernant ces conduites, ces choix, le travail des enseignants comme le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), certains des modèles de l'autoréférence ont permis d'établir la capacité assez partagée chez les élèves, à s'adapter aux attentes des enseignants concernant les tâches spécifiques d'une discipline scolaire* (ce que l'on peut appeler : le contrat disciplinaire*). Mais à la différence de ces modèles de l'autoréférence, je veux me donner la possibilité d'étudier les relations des individus avec le monde extérieur à la classe. Monde sur lequel la discipline scolaire prétend construire des discours suffisamment pertinents, utiles, spécifiques, pour que sa présence à l'Ecole soit justifiée. Il ne s'agit donc pas de privilégier chez les individus, seulement leurs relations avec les constituants propres d'une discipline scolaire (contenus d'enseignement, exercices, procédures de motivation, méthodes d'évaluation). Il s'agit de se focaliser sur les relations de ces individus, dans et par le cadre disciplinaire, avec des éléments extérieurs aux situations de classe (informations, connaissances, idées, jugements, pratiques, convictions etc.). Cela suppose donc d'introduire dans le modèle, l'hypothèse que les protagonistes de la géographie scolaire sont capables d'opérer ces relations ; hypothèse que l'utilisation du modèle permettrait de valider ou d'invalidier. Si elle se vérifiait, on pourrait alors sortir les professeurs et les élèves de la place que leur assignent les modèles de l'autoréférence : celle d'opérateur de l'histoire-géographie scolaire.

En ce qui concerne la référence, la proposition qui est faite ici, se situe dans la famille des modèles multi-référentiels. Je suppose en effet que les relations entre les personnes et le monde (informations, connaissances, idées, jugements, pratiques etc.), relativement à des « contenus » géographiques, s'établissent à partir de domaines de pratique et de questionnement divers. On peut mettre de l'ordre dans la diversité des références en regroupant ces domaines en grandes catégories, à la manière de J.-P. Chevalier : géographie de l'aménagement, géographie grand public, géographie universitaire. Cependant, à la différence du modèle de J.-P. Chevalier, la proposition que je fais ne porte pas sur les relations entre des textes de savoir (les conceptions et les savoirs dont ils sont porteurs), mais sur les relations entre des personnes, des objets et des savoirs. Je ne cherche donc pas à identifier une circulation, des échanges, à partir de sources constituées de textes publiés.

Textes dont nous savons que certains -les manuels- jouent un rôle central dans la construction des disciplines scolaires (Clerc, 2002). Je cherche à identifier comment s'établissent des relations entre des apprentissages de géographie scolaire et des apprentissages non scolaires (voir figure 1.2).

Figure 1.2 : le rapport disciplinaire au monde : représentation liminaire



Commentaire :

Cette figure liminaire représente donc la classe de géographie comme **une scène à quatre « personnages »** :

- **les élèves** : même s'il nous intéressent au-delà de la manifestation de compétences dans la discipline scolaire (maîtrise de notions et de procédures de travail, réussite à des exercices, production de textes scolaires), c'est bien leur activité d'élèves, dans le cours de géographie, que nous étudions ;

- **les professeurs** : ils sont individualisés dans la figure, parce qu'ils ne sont pas présents uniquement par leur « identité disciplinaire », laquelle est un trait de la discipline scolaire. Pour comprendre l'activité des professeurs, il ne faut pas exclure une partie de la réflexion professionnelle, qui sans être de l'ordre de la maîtrise de contenus disciplinaires, joue pourtant un rôle dans leur définition, en particulier la conception des finalités de l'enseignement de la discipline ou encore la conception du métier d'enseignant (j'en fais en tout cas l'hypothèse ici) ;

- **la discipline scolaire** : ensemble cohérent de traits (finalités, contenus, exercices, méthodes d'évaluation, identité disciplinaire des enseignants) ;

- **les corpus de savoir non spécifiquement scolaires** : le monde n'est pas présent directement dans la classe. Mais il est présent dans les activités des protagonistes, par l'intermédiaire de corpus de savoirs disparates (représentations sociales, savoirs issus de pratiques, jugements, convictions etc.), alimentés par des pratiques sociales et des références de toute sorte. La figure géométrique qui représente ce corpus disparate est en intersection de la classe et de l'extérieur, de façon à exprimer sa présence à la fois dans la classe, en relation avec les activités liés à l'enseignement et à l'apprentissage, et à l'extérieur là d'où proviennent et où se constituent les éléments qui composent ce corpus. Les différents pôles du champ de la géographie (Chevalier) trouvent leur place dans cette petite figure, qui rassemble aussi d'autres pôles, notamment ceux des pratiques sociales des élèves.

Les flèches qui représentent les relations entre ces « personnages », pour l'instant, ne désignent rien d'autres que la nécessité qu'elles se produisent, pour que l'on puisse parler d'enseignement et d'apprentissage.

La conception de ce modèle résulte d'une double réflexion, ancrée d'une part, dans les acquis de travaux portant sur le fonctionnement de la discipline scolaire (2.2) ; d'autre part, dans la volonté de transposer en didactique, la problématique sociologique du rapport au savoir (2.3).

5.2. De la discipline scolaire à l'expérience de la discipline scolaire : changement de point de vue

La discipline scolaire et ses acteurs

La réflexion que je propose sur le rapport disciplinaire au monde se situe en partie en aval d'un courant de la recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie, qui s'est employé à étudier les disciplines scolaires comme des structures autonomes, encadrant la production d'une culture scolaire. Celle-ci doit être alors comprise comme « *l'ensemble des connaissances, comportements, attitudes, valeurs transmises plus ou moins explicitement par l'école comme bagage, patrimoine commun de tous les jeunes et que les générations croient bon de transmettre aux suivantes* » (F. Audigier, 1993).

A cette production d'une culture scolaire, chaque discipline contribue en s'appuyant sur sa « *cohérence établie entre plusieurs traits, d'ordre différent* :

- *des contenus, d'abord. Nettement délimités, cohérents entre eux, ils constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives clairement identifiées [...]* ;
- *des exercices [qui ne sont] pas seulement une forme donnée au contenu, mais une définition du contenu lui-même [...]* ;
- *des méthodes d'évaluation [...] indissociables des exercices ;*
- *des finalités [...] La métamorphose d'un savoir en discipline incorpore ces finalités : elles guident par exemple le choix des exercices, celui de tel ou tel sujet [...]* ;
- *des enseignants [...] il est clair que l'identité disciplinaire des enseignants est un facteur de cristallisation des disciplines* » (A. Prost, 1998, p.58-59).

Au sein de cet ensemble cohérent, **les finalités* constituent un trait saillant**, en ce qu'elles gouvernent les choix concernant les autres traits : sélection de contenus, d'exercices, de méthodes d'évaluation ; sélection opérée en fonction des conceptions de ces finalités disciplinaires, chez les professeurs d'histoire-géographie. Les finalités de la géographie, en fait de l'histoire-géographie, car leurs finalités ne sont jamais définies séparément et sont même le souvent présentées comme identiques, se répartissent entre trois catégories : finalités culturelles, finalités civiques, finalités intellectuelles. Quelle qu'en soit la combinaison et le sens donné historiquement à chacune de ses catégories, elles sont considérées comme devant converger pour produire une représentation du monde et de son passé, spécifique et pertinente. Spécifique : une autre discipline, un autre enseignement ne parviendrait pas à la produire ; pertinente : cette représentation est nécessaire pour l'éducation et la formation des nouvelles générations. La question du rapport de la discipline avec le monde est donc au cœur de la culture scolaire. Suivant le point de vue que l'on privilégie, les disciplines sont autant d'accès au monde pour les élèves ; ou bien le monde est une réalité que les disciplines les aident, chacune à leur manière, à mieux comprendre. C'est en tout cas le principe qui fonde l'Ecole.

Une discipline scolaire est donc une construction historique et culturelle qui a pour fonction de mettre en relation des élèves, des professeurs, la connaissance et le monde, de telle façon que des apprentissages pertinents aient lieu. Dans cet ensemble de relations, nous avons d'une part, une forme sociale, conçue pour produire des apprentissages suivant des règles établies (la discipline scolaire, enchâssée dans la forme scolaire) et d'autre part, des personnes, dont le fonctionnement propre, autonome, ne se résume pas à se plier, en toute occasion, aux

exigences de cette forme sociale. Les élèves sont des personnes en formation : leurs questions, leurs qualités, leurs identités ne sont pas disciplinaires ; les problèmes de vie quotidienne sur lesquels ils auront à se prononcer adultes, les décisions qu'ils auront à prendre, ne le sont pas davantage. Le monde lui-même ne se dépliera pas de lui-même, devant eux, en autant de dimensions qu'il y a de disciplines spécialisées pour rendre compte de son fonctionnement. F. Audigier résume ainsi l'état des forces en présence : « *le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ?* » (Audigier, 2001a).

Les professeurs constituent une figure ambiguë dans ce jeu à quatre. Dans la forme sociale au sein de laquelle ils sont des professeurs, le lien avec la discipline enseignée est essentiel. Les didactiques de l'histoire-géographie y ont assez insisté (l'identité professionnelle de ces professeurs est présentée comme un trait de la discipline scolaire –Prost, 1998, Audigier, 1997). Mais ils sont aussi des personnes, dont les questions, les qualités, les identités, ne sont pas uniquement déterminées, même sur le plan professionnel, par la fonction de transmission de connaissances disciplinaires. Ou tout du moins, l'accomplissement de cette fonction ne se fait pas sans questions, sans connaissances, sans convictions, relatives au monde auquel il s'agit de préparer des élèves, ainsi qu'aux élèves que les professeurs préparent à y entrer. Dans ce domaine de la réflexion professionnelle, la maîtrise de savoirs et de manières de faire disciplinaires n'est pas première. C'est autour de ce que le trait disciplinaire « finalités » désigne, que s'organise cette réflexion professionnelle, et donc le lien entre la discipline, l'Ecole et le monde, chez les professeurs.

La scène de la classe étant précisée, revenons au « modèle disciplinaire ». Celui-ci a permis de décrire à la fin des années 1980, le fonctionnement dominant de l'enseignement de l'histoire-géographie. Il ressort que, majoritairement, l'enseignement de l'histoire-géographie cherche à transmettre des représentations partagées du monde et de son passé (Audigier, 1993). Pour cela :

- il est nécessaire de gommer tout conflit sur l'espace ou sur la mémoire (**Refuser** le politique, transmettre un **Référent** consensuel) ;
- on enseigne et on apprend des **Résultats**, plus que des interrogations, des façons de se poser des problèmes de connaissance ;
- on dit le monde tel qu'il est et le passé tel qu'il fut, sans aucune médiatisation, dans une affirmation de transparence et d'identité entre ce qui se dit et ce qui est, entre discours et réalité (**Réalisme**) (voir *infra* 1.3).

Pourtant, ce fonctionnement n'est pas le seul aujourd'hui. Ainsi, l'attribut du réalisme scolaire ne vaut pas à tout coup. Il est même possible d'observer chez un assez grand nombre de professeurs (à l'échelle des recherches jusqu'ici conduites en didactique de la géographie), des modalités de production du savoir nettement différentes (dans le cas de pratiques cartographiques par exemple, voir *infra*, 1.2). Bien sûr, les objets de recherche que se sont donnés les équipes qui sont parvenues à ces résultats, se prêtent à l'observation de tels écarts par rapport au fonctionnement majoritaire supposé. Lorsque l'on étudie systématiquement des pratiques qualifiées de, ou repérées comme innovantes, les chances sont en effet plus grandes de rencontrer des fonctionnements différents de celui que décrit le modèle pertinent pour les pratiques majoritaires. De tels résultats de recherche inclinent donc à **concevoir les protagonistes de la discipline scolaire comme doués d'une certaine autonomie, porteurs de conceptions différentes, nuancées, variées, des finalités** qui légitiment leurs pratiques professionnelles, et notamment leurs choix de contenus enseignés.

C'est ainsi que nous avons été amenés⁹ à proposer l'hypothèse selon laquelle : un ressort de l'innovation résiderait dans la recherche, par les professeurs, de nouveaux équilibres entre les différentes catégories de finalités ou dans une nouvelle définition d'une (ou de plusieurs) de ces catégories de finalités. Ainsi, les finalités civiques orientent différemment l'enseignement suivant que le citoyen est, d'abord conçu par l'enseignant, comme un individu qui partage les valeurs et les repères de la communauté nationale, ou comme une personne libre et autonome, capable de se forger son propre point de vue sur des sujets débattus dans la société¹⁰.

Conceptions des finalités d'une discipline scolaire : comment comprendre les variations locales des pratiques d'enseignement

Le mode de production majoritaire des savoirs disciplinaires décrit par F. Audigier se comprend mieux en le replaçant dans une perspective historique. Il s'agit en l'occurrence, non pas de décrire les pratiques d'enseignement plus ou moins anciennes de l'histoire-géographie, mais d'essayer une clé de lecture qui permette de comprendre tout à la fois, la massivité du fait d'un enseignement réaliste et consensuel (qui serait hérité et se reproduirait dans le cadre disciplinaire), et les variations locales récentes -qui peuvent être importantes, des caractéristiques du savoir enseigné. C'est dans cet esprit que nous avons écrit :

« La légitimité sur laquelle s'était construit le couple scolaire histoire-géographie, avec la Troisième République commençante, combinait de façon spécifique finalités culturelles et finalités civiques, privilégiant ainsi une posture d'adhésion des élèves. Il s'agissait alors de former des citoyens patriotes, de fonder une citoyenneté d'obéissance (Audigier, 2001b). Dans cette perspective, l'enseignement de l'histoire et de la géographie se concevait comme l'élaboration, par le professeur, d'un texte de référence consensuel permettant de faire partager une culture d'appartenance à la communauté nationale. L'assignation à l'histoire-géographie, d'une mission d'homogénéisation culturelle et d'adhésion à des référents identitaires nationaux, est contemporaine de l'instauration de la forme scolaire qui perdure ensuite pendant un siècle. Jusqu'aux années 1960-1970, une conception traditionnelle des finalités culturelles et civiques a ainsi surdéterminé l'enseignement de l'histoire-géographie » (Fontanabona et Thémines, 2004, partie I, chapitre 2).

Cette combinaison classique de finalités culturelles et civiques s'impose aussi comme un déterminant majeur des modalités d'enseignement. Puisque l'objectif est de produire un savoir partagé, identique pour tous les élèves (« *un texte de référence consensuel* »), l'enseignement de l'histoire-géographie recherche l'adhésion des élèves au discours de l'enseignant, seul à même d'établir la vérité, tout en garantissant le bon fonctionnement de la classe.

Toutefois, cette combinaison classique est mise à mal, d'une part dans des textes officiels récents (textes définissant l'enseignement civique, juridique et sociale – BOEN hors-série n°7 du 31 août 2000, documents d'accompagnement des programmes de lycée) et d'autre part, dans des pratiques enseignantes qui tirent parti d'innovations de toute sorte, accumulées depuis plusieurs décennies, dans des contextes différents (enseignement en ZEP, modules de la classe de seconde, dispositifs interdisciplinaires, projets conduits à l'échelle de l'établissement ou d'une classe etc.). C'est ainsi que sont mises en avant des finalités civiques qui donnent la priorité à une approche critique des discours, à l'identification de points de

⁹ Dans le cadre de la recherche INRP sur l'innovation en classe d'histoire-géographie (1999-2002), direction : J. Fontanabona et J.-F. Thémines

¹⁰ Le BOEN HS n° 7 du 31 août 2000, décrit ainsi ces deux conceptions différentes de l'éducation à la citoyenneté : « *la conception traditionnelle d'une instruction civique, en tant qu'inculcation de principes à mettre en actes dans un temps différé plus ou moins lointain* » et la formation du citoyen : « *celui qui est capable d'intervenir dans la cité : cela suppose formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public. La citoyenneté « est alors la capacité construite à intervenir, ou même simplement à oser intervenir dans la cité »* (p.2).

vue, à l'analyse des présupposés sur lesquels ils reposent et comment ils s'expriment, par le texte, par l'image (carte, photo, etc.) ou par tout type de traitement de l'information. Cette inflexion se matérialise entre autres, depuis quelques années, par l'émergence dans les textes officiels, de la notion d'argumentation, en histoire-géographie-éducation civique, comme dans de nombreuses autres disciplines scolaires¹¹. Il ne s'agit pas de dire que les pratiques d'enseignement, se conformant aux textes officiels (nous verrons aux chapitres 5 à 7 que ce schéma applicationniste n'est pas pertinent pour comprendre les évolutions contemporaines des pratiques), s'infléchissent sous l'effet de nouvelles conceptions des finalités. La situation serait mieux décrite en disant : il existe aujourd'hui pour l'histoire-géographie-éducation civique, **un stock de légitimations possibles : certaines héritées** mais toujours partiellement présentes dans certains textes (notamment de collège : insistance par exemple sur la mémorisation d'images exemplaires de paysages), **d'autres plus nouvelles** qui se manifestent soit **dans le périmètre disciplinaire *stricto sensu*** (histoire, géographie), soit **à sa périphérie** (dispositifs interdisciplinaires, enseignement non disciplinaire effectué par le professeur d'histoire-géographie). **Dans ce stock les professeurs puisent, en fonction de ce qu'ils pensent qu'ils savent faire** (ressources de leur expérience) **et qu'ils doivent faire** (conception du métier, conception de l'environnement social et scolaire dans lequel ils travaillent). Dans ce jeu de contraintes entre prescriptions (hétérogènes) de l'employeur, conceptions professionnelles, connaissances des publics d'élèves, il paraît logique que les pratiques actuelles aient tendance à se situer encore majoritairement par rapport au fonctionnement qui a longtemps prévalu et qui a pu sembler faire ses preuves, au moins sur le plan de la réalisation pédagogique (« faire cours »). Mais ce jeu de contraintes laisse aussi la porte ouverte à d'autres fonctionnements plus ou moins en écart, et de façon plus ou moins stable, avec ce fonctionnement de référence.

C'est donc dans ce cadre d'hypothèses -dont je rappellerai au chapitre 5, dans quelle mesure nous avons pu en vérifier la pertinence, que doit être situé le changement de point de vue sur les pratiques d'enseignement, que j'opère par rapport au « modèle disciplinaire ». Je considère **les professeurs** comme des **acteurs doués d'une autonomie de fonctionnement par rapport aux structures disciplinaires**, et je désire vérifier en quoi cela est avéré et comment cela se traduit dans les enseignements disciplinaires. Les structures disciplinaires ne sont plus considérées comme déterminant les pratiques, par la seule combinaison propre de leurs composants (finalités, contenus, exercices, méthodes d'évaluation). De ce fait, **le « rapport » des professeurs avec la discipline scolaire devient objet d'étude**. Je m'appuie pour cela sur l'existant, en particulier sur le concept de discipline scolaire (et notamment l'attribut : finalités) et je l'adapte au nouveau cadre de réflexion, grâce à l'idée de : conception des finalités d'enseignement. Ce changement de point de vue sur les pratiques amène à focaliser l'effort de description (et la production d'hypothèses interprétatives) sur les rapports ou les relations entre, d'un côté, un ensemble de composants, sans doute moins stable et moins cohérent qu'avant les années 1980 (la discipline scolaire) et de l'autre, des protagonistes dont je considère qu'ils ont une latitude certaine dans la fabrication, l'usage et la compréhension des situations, des relations et des objets produits à partir de cet ensemble de composants.

Je viens d'argumenter pour ce changement de point de vue, uniquement en ce qui concerne les professeurs. Le « rapport » élèves/discipline scolaire sera, quant à lui, examiné, au point suivant (2.3). Mais je résumerai ainsi ce premier apport à la mise en place de l'idée de rapport disciplinaire au monde : je suis passé, grâce aux recherches sur les pratiques innovantes (en cartographie, puis en ZEP), **d'un point de vue centré sur la discipline scolaire à un point**

¹¹ Voir à ce sujet : *Cahiers pédagogiques* n° 401, février 2002

de vue centré sur l'expérience qu'ont de la discipline scolaire, ses principaux acteurs, élèves et professeurs. Expérience de la discipline scolaire, dont la définition pourrait être calquée sur celle que F. Dubet donne, de l'expérience scolaire : « *L'expérience scolaire est le versant « subjectif » du système scolaire ; plus exactement, c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chaque élément, en gèrent, « pour eux » les articulations* » (Dubet, 1991, p.28). On peut considérer, de la même manière, qu'une expérience de la discipline scolaire se construit chez chacun des types d'acteurs concernés, qu'elle prend en compte des éléments identifiés comme composant la discipline scolaire et tente de donner une cohérence à l'ensemble.

5.3. Du rapport au savoir, en général, au rapport au monde dans une discipline scolaire

Ma réflexion sur le rapport disciplinaire au monde se situe aussi dans le fil de travaux de sociologie de l'éducation, en particulier sur le concept de rapport au savoir. La recherche menée sur l'innovation en histoire-géographie en ZEP a conduit notre équipe à prendre en compte ces travaux ; à réfléchir aux conditions d'un transfert de ce concept en didactiques de l'histoire-géographie et, dans le cas où ce transfert nous paraîtrait pertinent, aux conditions de son appropriation à notre effort de conceptualisation du fonctionnement de la discipline scolaire. Ce cheminement, à la différence de celui précédemment présenté, lequel se rapportait aux professeurs et à leur appropriation du cadre disciplinaire, concerne les élèves et leurs apprentissages.

Comment les « figures de l'apprendre » chez des élèves de milieux populaires interrogent la géographie scolaire du secondaire

Les travaux de l'équipe ESCOL (Education, socialisation et collectivités locales, Université de Paris 8 Saint-Denis) sur le rapport au savoir, nous ont intéressé pour deux raisons différentes. La première concerne le « rapport » des élèves à l'histoire-géographie ; ce que les enquêtes révèlent comme appréciation, caractérisation péjoratives de l'histoire-géographie, chez certaines populations scolaires. La seconde concerne les apports théoriques sur les relations des élèves avec le savoir en général. Certains de ces apports aident à penser les relations de savoir qui s'établissent chez les élèves, entre le cadre scolaire -plus précisément pour nous, le cadre de la géographie scolaire, et des situations d'apprentissage extra-scolaires.

Dans son enquête auprès d'élèves de lycée professionnel de Seine Saint-Denis et du Val d'Oise, sur le sens qu'a pour eux, aller à l'Ecole, y travailler, apprendre à l'Ecole et ailleurs, B. Charlot (Charlot, 1999) a mis en évidence la conception dominante chez ces élèves, de ce qu'est apprendre à l'Ecole : écouter/ retenir. Mais un des élèves utilise une catégorisation des disciplines, dont le sociologue reprend les vocables, tout en explicitant le principe et les catégories. L'élève distingue la mécanique et l'histoire-géographie : « [la mécanique] *ça serait un puzzle et l'histoire-géo ça serait un scrabble (...)* Par exemple en histoire on lit une leçon sur un livre et puis bon après il y a le professeur qui commente tandis qu'en mécanique on apprend une leçon et on l'applique directement sur la machine ou autre chose. C'est pas pareil » (Charlot, 1999, p.309). B. Charlot reprend, développe, explicite en utilisant la catégorisation des figures de l'apprendre¹² qu'il a forgée à partir des données produites par les élèves (bilans de savoir). « *Une discipline scrabble, c'est une discipline fermée sur elle-même, sur son code, c'est une discipline qui ne peut pas prendre appui sur un référent extérieur à la*

¹² Figures de l'apprendre : les différentes façons dont les savoirs et l'« apprendre » se présentent aux enfants (Charlot, 1997, p.76-77)

discipline elle-même, c'est une discipline qui dénomme, qui commente, qui ne met en oeuvre que des objets langagiers (livre, cours), de sorte que l'élève y est complètement dépendant de l'enseignant, c'est une discipline où il faut mémoriser ces objets langagiers. Le symbole de la discipline scrabble, pour les élèves de lycée professionnel, c'est l'histoire –que bien souvent ils évoquent spontanément, et négativement, dans leur entretiens » (ibid., p.309-310). A l'inverse, « une discipline puzzle a un objet de pensée au-delà du langage, de sorte que l'élève peut comprendre sans être totalement dépendant de ce spécialiste des mots qu'est l'enseignant [...] » (ibid., p.310). Ce résultat d'enquête concernant l'histoire-géographie converge, à partir d'une problématique pourtant différente (en quoi le sens que les élèves donnent au travail scolaire et à « l'apprendre », permet-il de comprendre les réussites ou les échecs scolaires des élèves ?) avec des travaux qui, en didactiques de l'histoire et de la géographie, mettent en avant le fonctionnement auto-référent de la discipline, fonctionnement (plus ou moins bon) producteur d'une adhésion à des savoirs factuels supposés vrais. On trouve donc dans les travaux de B. Charlot, confirmation de l'intérêt qu'il y a à enquêter sur l'expérience qu'ont les élèves, de la discipline scolaire histoire-géographie, si on veut comprendre la nature des apprentissages auxquels celle-ci donne lieu. En même temps, c'est la confirmation qu'il est important de choisir des terrains de recherche, où on pense que l'on pourra rencontrer d'autres contenus d'expérience, en relation avec des pratiques d'enseignement dont on croit savoir qu'elles sont en écart par rapport aux pratiques que les modèles didactiques de l'auto-référence décrivent bien.

Les travaux sur le rapport au savoir m'ont aussi intéressé pour l'identification chez les élèves, de trois acceptions de l'« apprendre ». Or, chacune de ces acceptions peut, en principe, correspondre à des situations, à des relations associées à la géographie scolaire.

Première acception : apprendre c'est : « *entrer en possession de savoirs objets, de contenus intellectuels qui peuvent être nommés* » (Charlot, 1997, p. 80), savoirs qui prennent forme d'objets à travers le langage écrit. C'est la modalité d'apprendre que les élèves associent à l'histoire-géographie. Pour la géographie, les élèves insistent sur la quantité de mots de vocabulaire et d'informations de tout sorte à mémoriser. C'est un aspect de l'expérience de la discipline scolaire qui paraît cohérent avec la posture réaliste dominante de production du savoir disciplinaire. La quantité d'informations communiquée est nécessairement très importante lorsque les discours visent à refléter l'état du monde.

Deuxième acception : « *maîtriser, se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente* » (ibid., p.81). Ici le produit de l'apprentissage n'est pas distinct de l'activité. Cette acception n'est pas associée à la discipline histoire-géographie, par les élèves rencontrés par B. Charlot. En principe, rien n'interdit pourtant qu'elle le soit. Il peut s'agir de savoir s'orienter, se diriger, se reconnaître, se repérer en des lieux bien connus, mal connus ou inconnus.

Troisième acception : « *comprendre les gens* », « *connaître la vie* », « *savoir qui on est* » ; c'est-à-dire « *maîtriser une relation* » (ibid., p.82). Pour cette catégorie là aussi, il n'y a pas d'association repérée, chez les élèves, avec l'enseignement de la géographie. Or, on peut imaginer que des savoirs relationnels soient associés à cet enseignement : parler à quelqu'un de son quartier, de sa ville ; le conduire à la découverte d'un territoire par exemple.

Cette classification élaborée à partir de textes d'élèves aide à concevoir la scène à quatre personnages qui sert pour l'instant de support à l'idée de rapport disciplinaire au monde. En effet, elle permet de penser que le travail scolaire prend sens de façon différentielle, chez les élèves, en fonction des relations qu'ils parviennent à établir (on non) entre des figures (activités, objets, dispositifs etc.) de l'apprendre scolaires et non scolaires. Par conséquent la scène peut en première approche, inclure à côté des élèves, des professeurs et des disciplines scolaires, ce quatrième personnage, que j'ai appelé : « corpus de savoirs non spécifiquement

scolaires » (voir figure 1.2). C'est par ce corpus dont les éléments sont associés à des figures de l'apprendre, qu'il est possible pour les élèves, de mettre en relation des composants de la discipline scolaire avec le monde extérieur à la classe.

D'une problématique sociologique à une problématique didactique

Entre le travail de B. Charlot et les questions de recherche d'une didactique disciplinaire, il existe cependant des différences importantes, qui m'ont conduit à m'orienter vers une réappropriation du concept de rapport au savoir, en termes de rapport disciplinaire au monde, et non de rapport au savoir géographique (Thémines, 2002, voir texte n°10, vol.3). A chaque fois qu'un concept est transféré en didactique de la géographie – nous verrons au chapitre 3 pour quelles raisons ces transferts sont nombreux relativement à la quantité de travaux, la question se pose de savoir pourquoi et comment opérer ce transfert. Quel gauchissement inévitable se produit du fait du changement de problématique et comment contrôler ce gauchissement, de telle manière que des propriétés essentielles du concept dans le champ initial, soient conservées dans le nouveau contexte de recherche ? Quelle production nouvelle de connaissance la communauté didactique est en droit d'attendre de l'initiateur du transfert (sans quoi ce dernier n'est pas nécessaire) ? En quoi ce transfert n'est-il pas seulement un effet de mode ou ne sert-il pas seulement à habiller de nouvelle manière de vieilles idées ?

L'essai de transfert du concept de rapport au savoir vise à servir la construction d'un modèle interprétatif, que j'appelle pour l'instant : rapport disciplinaire au monde. Il converge avec le changement de perspective présenté en 2.2 : sortir d'une conception selon laquelle les élèves et les professeurs sont de simples opérateurs de la discipline scolaire, les considérer comme des acteurs doués d'autonomie. Néanmoins, il s'agit ici, davantage que précédemment, de se donner les moyens de réfléchir sur les relations entre la discipline scolaire (ou plus exactement les expériences de la discipline scolaire) et le monde extérieur. Relations qui constituent un des éléments du modèle (figure 1.2). C'est pour cette raison que j'ai insisté précédemment sur les « figures de l'apprendre » définies par B. Charlot. Ces « figures de l'apprendre » (et le jugement porté sur les disciplines scolaires) certifient en effet que, chez les élèves, il existe une appréhension de ces relations discipline scolaire/monde extérieur.

Cependant le concept de rapport au savoir ne se résume pas à ce résultat de recherche, même si c'est peut-être celui qui m'est apparu au départ le plus stimulant pour concevoir le rapport disciplinaire au monde. Aussi ai-je cherché à repérer quel était le « noyau dur » (Beillerot, 1996) du concept de rapport au savoir, les attributs qui le distinguent. Ce travail a été mené à partir des travaux des deux équipes de spécialité différente qui ont imposé ce concept dans la recherche en éducation : l'équipe du CREF, pour l'approche clinique d'obédience psychanalytique et ESCOL, pour l'approche sociologique. Même si l'on peut distinguer un noyau dur commun [le rapport au savoir est le processus de production d'un savoir pour penser et agir à partir des savoirs appris en situation], l'approche psychanalytique est apparue assez éloignée de mes préoccupations de didacticiens. En effet, l'étude de la singularité du sujet et de son histoire y est première, alors que la didactique, sans être insensible à l'approche clinique, recherche plus souvent à établir l'existence de régularités dans les processus d'enseignement/apprentissage. L'approche sociologique est apparue plus proche que la précédente, parce qu'elle ne rapporte pas systématiquement les relations des personnes avec le savoir, à l'histoire (singulièrement aux premières années de l'histoire de chaque personne) ; mais plutôt à la variété (contemporaine) des situations d'apprentissage dans lesquelles ces personnes sont impliquées. Elle met en évidence des régularités dans les conceptions des apprentissages chez les élèves ainsi que dans leurs effets en contexte scolaire.

Cependant, il existe une différence fondamentale de problématique entre l'approche sociologique du rapport au savoir et une approche didactique du rapport au savoir. Les travaux de B. Charlot et de son équipe visent à mieux comprendre les inégalités scolaires, les réussites et les échecs. L'hypothèse qui sous-tend leurs travaux est que ces réussites et ces échecs se comprennent mieux, si l'on prend en compte, chez les élèves, le sens de leurs activités scolaires (en relation avec leur activité de sujet en général). Cette hypothèse s'inscrit dans une théorie du social, que B. Charlot a définie à plusieurs reprises (Charlot, 1997, 2003) contre/par rapport à la théorie de la reproduction. Le propos d'une didactique disciplinaire n'est pas de comprendre les échecs et les réussites ou encore les histoires scolaires des élèves. Il est de comprendre comment se produisent ou non des interactions entre l'activité d'un professeur et celle des élèves, lorsque les uns et les autres sont mis en présence, au motif qu'ils ont un travail à faire ensemble, relativement à un domaine précis de la connaissance. Une didactique disciplinaire n'a pas vocation à participer à l'élaboration d'une théorie du social ; mais éventuellement, à l'élaboration d'une théorie des apprentissages disciplinaires. Dans cette perspective, nous pouvons nous appuyer en didactique, sur les apports de travaux empiriques de sociologie de l'éducation, qui aident à comprendre ce que sont les activités des élèves à l'École, dans les classes.

De ce fait, ces travaux interrogent sur ce qu'est le sujet et son activité (élève, professeur) en didactique de la géographie -et plus largement sur la façon dont les élèves et les professeurs sont abordés dans les recherches menées jusqu'à présent dans cette didactique. Le sujet tel qu'il est conçu dans les travaux de B. Charlot est indissociable du concept de rapport au savoir. Rappelons quelle est cette conception : « *L'individu ne se définit pas seulement par sa position sociale ou par celle de ses parents ; il a une histoire, il traverse des expériences, il interprète cette histoire et cette expérience, il fait sens (conscient ou inconscient du monde, des autres et de lui-même [...]) Ce sujet a des activités dans le monde et sur le monde. Il y poursuit des buts, y met en œuvre des actions. [...] Cette activité est portée par des mobiles, qu'il faut comprendre. [...] Cette activité cherche à produire des résultats et la forme qu'elle prend dépend aussi de ce qui est requis pour atteindre les buts visés Autrement dit, il existe une normativité de l'activité [raisonner en mathématiques et raisonner en géographie, ce n'est pas faire la même chose] » (Charlot, 2003, p.41-42).*

En quoi peut consister la part de l'activité d'un sujet élève en classe de géographie, susceptible d'intéresser en didactique ?

C'est à partir de cette question, que j'ai tenté de recontextualiser, en didactique de la géographie, le concept de rapport au savoir. La réponse la plus simple à cette question, consiste à utiliser la version « subjective » des outils conceptuels préexistants en didactique de la géographie -ce que j'ai appelé précédemment : expérience de la discipline scolaire, pour la traduire en activités d'interprétation (supposées) chez les élèves. De cette traduction, résulte la liste suivante :

- l'interprétation des finalités de la discipline scolaire, en relation avec « *ce qui est l'objet de la géographie scolaire française : transmettre [et construire] une représentation du monde* » (Thémines, 2002, p.45, texte n°10, vol.3). Cette interprétation participe à la construction de savoirs, du type : connaissances et procédures spécifiques d'une discipline (des contenus) ;
- « *l'interprétation des situations de réalisation d'exercices canoniques et d'évaluation* », qui participerait à la construction de savoirs concernant l'apprentissage et la maîtrise des connaissances et des procédures spécifiques de la discipline ;

- « l'interprétation des dispositifs de motivation spécifiques de la discipline¹³ (ibid., p. 46), qui participerait à la construction des savoirs concernant les raisons de la présence de ces connaissances et de ces procédures ainsi que la demande de leur apprentissage

De façon significative, cette liste segmente ou dilue, par rapport à l'approche sociologique, la catégorie : savoir. Il faut y voir la conséquence d'une différence de dominante dans la combinatoire des éléments pouvant être pris en compte dans une étude du rapport au savoir. Dans le cas de la sociologie, c'est la dominante : sujet, qui organise l'étude des relations. D'où des « figures de l'apprendre » mobilisées ou non dans les disciplines, disciplines ainsi mises en relation (ou non) avec autre chose (d'autres situations, relations, objets, personnes) ; et à l'arrivée, des fonctionnements sociaux idéal-typiques, par rapport auxquels le sociologue situe et décrit des trajectoires et des visions du monde propres à des sujets, en cela toujours singuliers (voir par exemple : Charlot, 1999, p.268-282 : « *Quelques histoires* »).

Dans le cas de la didactique, la dominante est : la discipline, les savoirs disciplinaires. De ce fait, l'attention se porte sur des comportements et des énoncés de professeurs, d'élèves, énoncés mis en relation et rapportés à des situations disciplinaires ainsi qu'à des situations (et des relations, des personnes, des objets) non scolaires. De nombreux registres de connaissances ou de savoirs peuvent ainsi être repérés. Mais à l'arrivée, nous décrivons des types de situations d'enseignement/apprentissage disciplinaires.

Cependant, en raisonnant sur l'interprétation que les élèves font, des composantes de la discipline scolaire, je ne tire pas pleinement parti des possibilités offertes par la conception du sujet qui sous-tend les travaux de B. Charlot. En effet, si j'accepte de considérer que « *le sujet fait sens du monde, des autres et de lui-même* », je dois penser qu'il s'interroge sur, juge la valeur des actions menées, des buts poursuivis, des résultats obtenus, dans les situations d'enseignement. Pour une discipline comme la géographie scolaire, qui prétend transmettre des représentations du monde pertinentes (qui préparent les adolescents à affronter le monde et à y agir), la valeur s'éprouve chez le sujet, entre autres, par la capacité qu'a la discipline, de mieux lui faire comprendre ce monde. Il est donc pertinent de se demander ce que signifie, en didactique de la géographie, l'idée de monde lorsqu'elle est associée à l'activité d'un sujet élève.

Dans une perspective classique de didactique, on peut admettre que le monde est le référent des discours disciplinaires, à l'aide desquels se transmettent et se construisent, à l'École et en relation avec l'École, des représentations du monde. Dans la perspective que la réappropriation du concept de rapport au savoir permet d'esquisser, **le monde est** :

- 1° **le référent des discours validés par le professeur**, dans la classe de géographie (et d'histoire). Ces discours, les outils conceptuels et langagiers spécifiques qu'ils nécessitent constituent des corpus différents suivant les disciplines scolaires ;
- 2° **le référent de situations non scolaires dans lesquelles il semble à l'élève qu'il en ait appris quelque chose.** « *Faire sens du monde* » suppose donc que l'élève peut confronter des corpus de connaissances constitués dans différentes catégories de situation¹⁴ (ce n'est en tout cas pas impossible ; c'est même sans doute assez fréquent) ;

¹³ « Les dispositifs de motivation rassemblent tout ce que les disciplines accueillent de nouveau pour montrer au public, et notamment à la collectivité scolaire, que, vraiment, ce qu'on étudie dans cette discipline c'est excessivement important, tout à fait essentiel [...]» (Audigier, 1997, op. cité, p.14).

¹⁴ Un élève peut, par exemple, définir ses catégories par rapport aux relations qu'il entretient avec les personnes (parent, professeur, ami, ...) avec lesquelles il apprend quelque chose sur le monde... Il peut aussi distinguer fortement chaque corpus disciplinaire et cloisonner, en quelque sorte le « monde de l'école » et le « monde de la vie hors de l'école ».

- 3° **le référent des discours qui, dans la classe de géographie, portent sur les façons d'apprendre**, de réaliser correctement des exercices, de satisfaire aux exigences du professeur lors des évaluations. Il y a là un apprentissage des conditions dans lesquels on apprend sur le monde, en géographie scolaire. Des convictions se forment sur ce qu'est apprendre en géographie (et de la géographie). Des relations là aussi peuvent se faire, ou ne pas se faire, avec d'autres discours sur les bonnes et les mauvaises façons d'apprendre. (énoncés du type : « bien se servir d'une carte, c'est, en toute occasion, comme nous le faisons là, en ce moment, commencer par etc. ») ;
- 4° **le référent des discours sur les raisons d'apprendre en classe de géographie ; notamment dans les justifications des enseignants**, concernant la pertinence, la légitimité de leur enseignement, de tel objet d'enseignement, de telle pratique scolaire etc. Plus nettement que dans les trois autres registres, il s'agit d'un monde futur (dans des justifications du type : « quand tu voudras savoir où il est le plus intéressant pour toi de chercher à résider, comment feras-tu si tu ne fais pas ceci, si tu ne sais cela... »)

Cet examen logique de l'idée de monde, associée à celle d'activité du sujet (élève), encadrée par une forme disciplinaire, montre que : le monde n'est pas le référent d'une expérience faite d'un bloc, univoque ; ce qui justifie que nous en poursuivions l'exploration, avec des matériaux empiriques.

5.4. Première définition du « rapport disciplinaire au monde » et premières pistes de recherche

Essai de définition

Reprenons l'image à partir de laquelle se construit peu à peu l'idée de rapport disciplinaire au monde : la scène à quatre personnages (élèves, professeurs, discipline scolaire, corpus de savoirs non spécifiquement scolaires). Les élèves sont donc conçus comme des sujets, qui en relation (ou non) avec des composants de la discipline scolaire, des situations, des objets d'enseignement, etc., cherchent à donner sens à leur expérience du monde. Ils s'y essaient parce que la discipline concernée est reconnue pour le permettre ; ce que les professeurs réaffirment au besoin en classe. Les professeurs sont aussi des sujets engagés par leur activité dans la discipline scolaire ; et pas seulement des opérateurs. Des mobiles relatifs aux contenus d'enseignement disciplinaires définissent leurs choix pédagogiques. La discipline scolaire est un média qui permet, par les outils spécifiques que les professeurs proposent (avec des différences notables, tenant en particulier à leurs mobiles) et que les élèves utilisent (avec des différences notables), d'accéder à des représentations du monde. Enfin, les corpus de savoirs non spécifiquement scolaires correspondent à des informations, des explications, des manières d'entrer en relation, des jugements, etc., par lesquels les élèves et les professeurs donnent sens au monde. Des éléments de cet (ou ces) ensemble(s) disparate(s) peuvent être parfois requis dans les relations des sujets (y compris les professeurs) avec la discipline scolaire.

J'ai pu définir ainsi le **rapport disciplinaire au monde** : « *processus par lequel se construit chez les élèves, une capacité à mettre en relation des connaissances sur le monde, son apprentissage et les raisons de son apprentissage, dans le cadre de et en relation avec une discipline donnée* » (Thémines, in : Fontanabona et Thémines, 2004).

Mais après cet examen réordonné, précisé, des conditions de formation de ce concept, il m'apparaît que :

1° il n'y a pas de raison de spécifier cette définition pour les élèves, et ne pas envisager son pendant pour les professeurs, même si, dans ce cas, des spécificités professionnelles évidentes sont à faire valoir (conditions de travail, conceptions du métier) ;

2° plutôt que d'une capacité, il serait plus approprié d'évoquer, pour les élèves comme pour les professeurs, des compétences. En effet, les relations supposées, entre catégories de connaissances, s'établissent dans et par rapport à des contextes précis de classe : il n'est pas possible de parler de capacité intrinsèque aux individus -ce qui supposerait des transferts faciles d'une situation d'apprentissage à l'autre. D'autre part, ces relations semblent devoir s'opérer entre des catégories hétérogènes de savoirs, d'informations, de convictions, de valeurs. Dans ces conditions, les sujets « trouvent » des « cohérences » d'interprétation et de fonctionnement plus ou moins fragiles, stables, homogènes. Or, capacité laisse penser qu'il existe une propriété bien identifiée qui donne à son détenteur, le pouvoir de dégager une cohérence. Parler d'une (ou de) compétence(s) présente l'avantage de ne pas faire l'hypothèse (implicite) d'une telle rationalité et d'une telle puissance chez les sujets ;

3° le monde n'est pas le référent unique et homogène de la construction de connaissances que cet essai de définition laisse paraître. Il est un référent hétérogène, associé de façon non unifiée *a priori*, à des catégories de savoirs, de contextes, de relations et d'objets différents.

Même si cela peut avoir un caractère formel, je propose de stabiliser ainsi la définition du rapport disciplinaire au monde : ***construction de représentations légitimes du monde par rapport à un cadre de référence disciplinaire, chez des professeurs et chez des élèves.***

Quelques jalons et pistes de recherche...

Le cadre interprétatif qui s'est ainsi construit, oriente ou est susceptible d'orienter des recherches sur des thèmes qui diffèrent en fonction du pôle privilégié, parmi les quatre éléments que compte le modèle.

Ainsi, le travail sur le pôle élèves (et ses relations avec les autres éléments) est déjà avancé : le chapitre suivant est destiné à en expliciter, étayer, argumenter quelques pistes de recherche.

...concernant les professeurs

Le pôle professeurs n'a pas fait l'objet d'un approfondissement véritable. Cependant, quelques résultats de la recherche menée sur les pratiques innovantes en ZEP¹⁵ permettent de mieux comprendre l'activité des professeurs, conçus comme des sujets, dans leur relation avec la discipline scolaire. J'utilise ces résultats ici, d'une façon différente, dans la perspective de cette réflexion sur le rapport disciplinaire au monde.

Dans le rapport de recherche, nous (équipe INRP-IUFM Basse-Normandie) avons mis en évidence la complexité des opérations qui permettent aux professeurs, de faire correctement fonctionner des cours, qui sortent (plus ou moins) de l'ordinaire :

« En ce qui concerne le fonctionnement de l'interaction didactique, la maîtrise par le professeur, de la programmation et du déroulement des cours pourrait passer, à première vue, pour une compétence simple, élémentaire. Mais en réalité les techniques des professeurs s'articulent à des conceptions des savoirs, le tout commandant (ou commandé par) une distribution des responsabilités (des enseignants et des élèves) dans le contrat didactique, distribution en adéquation avec des mobiles de l'innovation. C'est bien un ensemble complexe de pratiques, de conceptions et de valeurs qui se met en branle chez un professeur, lorsqu'il organise l'interaction didactique » (Thémines, in : Fontanabona et Thémines, 2004, partie III, chapitre 2).

¹⁵ L'équipe INRP-IUFM de Basse-Normandie que j'ai dirigée, a travaillé dans le cadre de la recherche INRP sur l'innovation en classe d'histoire-géographie.

Je fais clairement apparaître que la compétence mise en œuvre n'est pas purement technique, ce qui serait le cas si le comportement des professeurs correspondait à celui d'opérateurs de la discipline scolaire. Il y a une sélection des savoirs enseignés, dont on peut constater qu'elle a partie liée avec des « *mobiles de l'innovation* ». C'est-à-dire avec des raisons d'agir que se donnent les professeurs, relativement à un système de valeurs. Je relève bien là un trait de fonctionnement propre à un individu qui se comporte en sujet, au sens où je l'ai précédemment repris de B. Charlot. Reste à savoir en quoi la signification donnée par ces « *mobiles de l'innovation* », à la sélection des savoirs enseignés comporte une dimension disciplinaire.

Dans le rapport de recherche, j'évoque des conceptions (quatre) de la « nature » du savoir enseigné en histoire-géographie. Par exemple :

« Conception 1 : la « nature » du savoir enseigné en histoire-géographie est d'être une co-élaboration de représentations scolaires

Pour P3 [professeur], le savoir est ainsi la matière première et le produit d'un travail scolaire spécifique de confrontation et de validation de représentations. Ces représentations scolaires sont considérées comme légitimes dans ce cadre de fonctionnement, parce que le travail de confrontation de ces représentations (celles des élèves comme celles portées par des auteurs des documents utilisés) permet une progression d'ensemble des élèves dans la connaissance géographique. Cette progression est avérée grâce à une validation collective dont le professeur est le garant. Pour le professeur, organiser la construction de représentations scolaires d'un objet d'enseignement, c'est en effet agir sur les attentes des élèves concernant le caractère collectif du travail scolaire (et les comportements individuels y afférant dans une véritable société-classe). C'est, par là même, agir sur la valeur du savoir enseigné qui repose sur sa co-élaboration par chacun des élèves. Cette conception du savoir confère au professeur le rôle de garant à la fois du fonctionnement collectif de la société-classe et de la valeur du savoir scolaire produit, dans la classe, par confrontation des représentations. Elle assigne aux élèves des responsabilités importantes dans l'élaboration des savoirs : leur implication conditionne la production des contenus, au début du cours (par exposé mutuel de leurs connaissances préalables), puis la progression des contenus (par comparaison, discrimination, généralisation) jusqu'à la formulation finale validée par la classe. Les techniques de la multiplicité des scénarios et de l'individualisation dans la régulation des activités des élèves s'inscrivent dans cette distribution des rôles. L'ensemble des relations ainsi décrites (relations recherchées par le professeur) est en adéquation avec le mobile dominant : « développer l'écoute, le respect, le travail collectif ». (Thémines, in : Fontanabona et Thémines, partie III, chapitre 2)

J'ai décrit là comment un professeur s'y prend pour que, chez ses élèves, l'enseignement de (l'histoire-)géographie puisse développer des attitudes vis-à-vis des autres élèves (écoute, respect), dans les processus de production de savoirs, à la fois sur le monde (les élèves dans le cours observé confrontaient des représentations personnelles du fait urbain) et sur les autres (les visions de la ville de chacun, ancrées dans ses pratiques, associées à des connaissances, des jugements, des éléments imaginés etc.). Pour le professeur, c'est tout un ensemble qui donne sens à la situation d'enseignement : les savoirs, la façon dont les élèves participent à les élaborer ainsi que les manières d'être qui sont nécessaires pour cette élaboration. La discipline et ses objets d'enseignement (ici : la ville) lui permettent de travailler à la fois à un apprentissage purement disciplinaire (les fonctions des villes) et à un apprentissage sur la connaissance, scolaire (comment faut-il –ou peut-on- travailler en classe pour parvenir à produire des savoirs validés sur ces les fonctions des villes ?) et non scolaire (en quoi les savoirs validés par le professeur, à la fin de l'heure, prennent-ils appui sur et permettent-ils d'améliorer des connaissances d'origine et de nature diverse ?).

Ce constat trouve place dans le cadre conceptuel constitué par le rapport disciplinaire au monde. En effet, ce que je décris pour ce professeur, c'est la discipline fonctionnant comme un ensemble de ressources spécifiques de situations, d'objets ; ressource appropriée pour que les élèves apprennent des contenus et des attitudes (sans doute aussi des valeurs), dont la pertinence est établie en partie en relation avec un extérieur non scolaire (notamment : les

pratiques urbaines des élèves et un rapport à l'École que le professeur estime en grande partie construit dans/par le quartier). La notion de ressource doit bien être comprise comme « *relative : elle n'existe comme ressource que si elle est connue, révélée, et si l'on est en mesure de l'exploiter ; sinon ce n'est pas encore une ressource* » (Brunet et al., 1992, p.391). Je ne parle pas donc pas des composants « objectifs » d'une discipline scolaire (manuel, programme, cours etc.), mais de ce que le professeur est parvenu à inventer, à s'approprié (et parvient parfois à renouveler), à partir des raisons qui le poussent à agir et de certaines normes disciplinaires de l'activité. Dans le cas du professeur P3, la ressource est inventée, développée à partir de l'idée que la classe d'(histoire-) géographie est un lieu de fabrication collective de représentations du monde acceptables et souhaitables, compte tenu des caractéristiques des élèves. Ce principe d'invention de la ressource gouverne les essais combinant techniques, situations, objets d'enseignement. Chez d'autres professeurs, nous avons pu décrire des façons différentes d'inventer la ressource disciplinaire. D'autres principes ont ainsi été répertoriés : ancrer la classe aux expériences individuelles, aux savoirs particuliers liés aux pratiques et aux histoires personnelles pour parvenir, en les dépassant, à des savoirs scientifiquement établis ; faire accepter par les élèves, que les savoirs sont des outils possibles pour une transformation personnelle (par la découverte de centres d'intérêt nouveaux, par un éclairage nouveau porté sur un aspect de leur vie familiale et sociale, par exemple).

Ces modalités d'invention de la ressource disciplinaire ne sont pas la seule perspective d'étude de l'activité des professeurs, dans l'ensemble de relations que j'ai désigné par le vocable : rapport disciplinaire au monde. Les résultats de recherche que je revisite ici, concernent la part de l'activité professorale orientée en direction des élèves. Mais on peut aussi imaginer d'étudier, comment cette activité est orientée par les conditions de travail des professeurs dans l'établissement et dans les classes. C'est-à-dire : en quoi les situations d'enseignement (et par conséquent les contenus enseignés) sont-elles affectées par ces conditions de travail : équipement, travail individuel ou collectif, rapport entre équipe d'histoire-géographie (si elle existe) et autres enseignants, choix opérés par la direction dans la mise en œuvre de dispositifs tels que les itinéraires de découverte ou les modules de la classe de seconde, mode de pilotage des projets d'établissement ? Autrement dit, quelle est la part de l'individuel et du collectif dans la définition de ces ressources ? A quelles conditions une collaboration entre professeurs dépasse-t-elle le stade de l'échange d'informations et de techniques, et conduit-elle à un travail sur les situations et les outils d'enseignement souhaitables, indispensables, relativement aux caractéristiques du public scolaire ? Quel impact mesurable sur les contenus enseignés et sur le sens que les élèves donnent à l'apprentissage en géographie, lorsque des fonctionnements collectifs peuvent être mis en évidence ?

...concernant la production disciplinaire du savoir

Dans l'ensemble de relations : rapport disciplinaire au monde, le pôle « discipline scolaire » a bénéficié, jusqu'à présent, de l'effort de recherche le plus soutenu. J'indiquerai seulement ici, l'ouverture que présente l'approche de la classe de géographie comme lieu de construction collective d'un rapport disciplinaire au monde, par rapport à l'approche de la classe comme lieu d'un fonctionnement disciplinaire.

Les descriptions faites des pratiques présentées comme majoritaires à la fin des années 1980, dans les classes d'histoire-géographie, identifient une conjonction entre un objet spécifique de savoir, une méthodologie et une façon de penser le contexte d'apprentissage qu'est la géographie scolaire. Cette modalité de conjonction est caractérisée par :

1° **l'aspect inventorial du savoir** sur le monde vu comme un espace parcouru, utilisé et approprié, un savoir qui paraît viser l'exhaustivité du tableau et privilégie les mises à jour factuelles ;

2° **une conception méthodologique analytique** : la connaissance se transmet et s'acquiert de façon cumulative, en scindant le monde en informations, en regroupant ces informations en catégorie de lieux ou en catégories thématiques, en se dotant de méthodes ajustées à chaque exercice canonique ;

3° **une raison de nécessité disciplinaire (scolaire) de la connaissance**. L'apprentissage cumulatif de l'inventaire du monde ne paraît avoir d'autre raison d'être, que la présence du monde tel que cet apprentissage le donne à voir : dans son inépuisable diversité. Du coup, l'identité disciplinaire semble se construire sur la capacité qu'aurait la discipline à faire apparaître le monde en listes et en descriptions physionomiques.

Cette conjonction entre un savoir inventorial, une méthodologie qui fragmente les espaces et les objets, une identité voisine de l'histoire naturelle, est peut-être la seule compatible avec une discipline scolaire qui fonctionne sur l'auto-référence. Elle est donc aussi la seule qui pouvait apparaître (en fait, nous la reconstruisons en revisitant les recherches) tant que les modèles d'interprétation didactiques privilégiaient (à juste titre, puisqu'ils étaient efficaces) cette auto-référence. Mais dès lors que le regard se porte, au-delà des seuls fonctionnements auto-référents, sur des usages moins conventionnels de la discipline scolaire, cette conjonction devient une modalité parmi d'autres possibles, de conjonction disciplinaire savoir-méthodologie-identité. Il resterait bien sûr à mettre en évidence ces autres conjonctions. Une de ces conjonctions est (a été) sans doute à l'œuvre, avec les pratiques des professeurs, qui dans quelques académies (Dijon, Amiens), durant la fin des années 1980 et le début des années 1990, ont connu des formations professionnelles axées sur des recompositions scolaires de la géographie chorématique.

Mais la piste de recherche que j'esquisse, mérite aussi d'être suivie, précisée, spécifiée, pour ce qui concerne certains objets d'enseignement « interdisciplinaires ». Un cas intéressant est celui de l'environnement, présent depuis 2000 en classe de seconde, de façon séparée dans le programme de géographie et dans le programme de sciences de la vie et de la terre.

Le problème concret d'apprentissage qui est posé, est celui de l'identification par les élèves, des différences entre les deux approches disciplinaires, de ce qui apparaît au premier abord comme une seule et même réalité : « l'environnement ».

En ce qui concerne la recherche en didactique, le problème est d'établir : comment les élèves s'y prennent pour identifier les différences d'approche disciplinaire de l'environnement à l'École ? A quelles conditions (certains) sont-ils capables de comprendre qu'il ne s'agit pas que d'une affaire de personnes (de professeurs), de mots (définitions de l'environnement et des mots-clés proches) ; mais d'une affaire de construction d'objets de savoir différents, de méthodologies différentes, qui renvoient à des fonctions disciplinaires elles aussi différentes ?

...concernant les savoirs non spécifiquement scolaires

Ce pôle pourrait susciter des investigations particulières concernant la participation de la géographie scolaire à la construction identitaire chez les élèves de Collège et de Lycée. En effet, depuis 1995, les programmes d'histoire-géographie mettent en avant des références posées comme nécessaires pour une construction scolaire des identités individuelles et collectives : la notion de patrimoine, en histoire ; la question des solidarités, dans la construction réfléchie d'un rapport au territoire, pour les programmes de lycée à partir de 2000. On peut supposer que l'enseignement de ces références tend à mobiliser chez les élèves,

des savoirs, des informations, des valeurs, des sentiments qui ont cours dans d'autres cadres que celui de la discipline scolaire. Cet enseignement constitue donc un terrain privilégié d'étude du statut et du traitement scolaire réservé à ces savoirs. D'autre part, il ouvre sur l'étude des « constructions » qui s'opèrent chez les élèves, à partir de ces savoirs et de leur confrontation avec les savoirs de référence à enseigner. La didactique de la géographie pourrait, pour cet axe d'investigation, exploiter les apports conceptuels et empiriques des géographes sur le territoire.

Pour l'instant, une recherche s'est intéressée à la réceptivité des élèves à l'enseignement du patrimoine en histoire (Allieu-Mary et Frydman, 2003). Elle identifie des « *postures identitaires* » d'élèves : postures de confortation, pour ceux qui « *parce qu'ils se sentent reconnus au sein de la communauté nationale [...], développent déjà des sentiments d'appartenance à ces territoires où s'exerce la citoyenneté* » ; posture stratégique, pour ceux qui « *appartiennent à des groupes minoritaires mais souhaitent se faire admettre par la communauté des citoyens qu'ils perçoivent positivement* » ; enfin posture de repli, pour ceux qui « *ne cherchent ni l'assimilation ni même l'intégration. Devant ceux-là, l'enseignement du patrimoine se présente avec des handicaps alors que ces élèves constituent pourtant le public principal qui a motivé la décision d'introduire des objets patrimoniaux dans l'enseignement [de l'histoire]* » (Allieu-Mary et Frydman, 2003).

Les ambitions des programmes de géographie du lycée (voir chapitre 5, section 1) mériteraient qu'une recherche similaire soit menée sur la construction des références territoriales que leur enseignement développe, chez les élèves.

Bilan

La réflexion conduite avec le rapport disciplinaire au monde me paraît éclairer la classe de géographie, de telle façon que des questions nouvelles peuvent être posées.

Concernant les élèves : comment construisent-ils le sens de leur activité en classe de géographie ? De quelle manière sont-ils conduits à penser que ce qui s'apprend en classe de géographie, a un rapport avec ce qui s'apprend à l'extérieur ? Existe-t-il un effet propre à certaines situations d'enseignement (suivant qu'elles facilitent ou non l'établissement d'un tel rapport), en termes de mobilisation chez les élèves ? Est-il avéré que cette mobilisation puisse avoir une composante disciplinaire, et donc jouer sur les apprentissages disciplinaires ?

Concernant les professeurs : en quoi la mise au point et la conduite de situations d'enseignement, bien au-delà de seules techniques, supposent-elles des choix, des décisions qui engagent les conceptions qu'ont les professeurs, des finalités de leur enseignement et de la valeur formatrice de la discipline qu'ils enseignent ? Comment ces choix affectent-ils les contenus d'enseignement ?

Concernant les composants de la discipline scolaire : ne seraient-ils pas utilisés avec une variété qui témoigne, non tant d'un enfermement scolaire que d'une réelle possibilité d'invention, de réinvention d'une « ressource » ? Cette capacité d'invention ne conduirait-elle pas à la coexistence, dans la même forme disciplinaire, de normes différentes quant à la construction disciplinaire de savoirs et d'identités ? Et dans ce cas, comment les élèves font-ils avec ces normes différentes ? Passent-elles inaperçues, font-elles l'objet d'un apprentissage séparé, comme cela est souvent le cas lorsqu'il s'agit de disciplines différentes ?

D'une façon plus large, ce cadre de réflexion tente d'accomplir le passage d'une didactique qui a souvent conçu les élèves et les professeurs comme des opérateurs ou des acteurs, experts de la discipline scolaire, à une didactique qui les conçoit comme sujets. L'enjeu scientifique d'un programme de recherche, qui s'appuie sur le cadre que constitue le rapport disciplinaire au monde, est de **comprendre des comportements, des productions qui, jusqu'à présent, avaient au mieux le statut d'écarts par rapport à ce qui était attendu** avec les modèles utilisés, pertinents pour des pratiques qualifiées de majoritaires.

6. Quelle connaissance est-elle produite en didactique de la géographie ?

Au terme de ce premier parcours en didactique de la géographie, je définis quelques caractéristiques de la connaissance que l'on y produit. Les notations qui suivent, consistent en une réflexion sur les pratiques de recherche qui sont les miennes et celles des équipes dans lesquelles j'ai pu travailler. Si elles n'ont pas d'intention normative, je cherche à y dessiner le portrait d'une didactique de recherche qui se pratique comme une science sociale ordinaire.

6.1. Des pratiques de didactique de la géographie

Le tour d'horizon de la didactique de la géographie, accompli depuis le début du chapitre 1, n'est évidemment pas complet. Il était organisé de façon à présenter, d'une part, les modèles que j'ai eu l'occasion d'utiliser ; d'autre part, un cadre de réflexion et d'interprétation que je considère comme capable de produire des connaissances nouvelles (le rapport disciplinaire au monde). Je tente de proposer maintenant une vue d'ensemble du champ.

Quatre pratiques de recherche en didactique de la géographie ?

Deux critères permettent de distinguer ces pratiques :

- le statut et l'origine des objets pour l'enseignement de la géographie (manuels, exercices, cours, ouvrages destinés aux professeurs, documents utilisés en cours, matériel etc.) ;
- la référence des savoirs enseignés dans la classe de géographie.

Pour chacun des deux critères, deux propositions opposées peuvent être définies.

Pour le statut et l'origine des objets pour l'enseignement, on peut distinguer l'option externe : la recherche porte sur ou implique l'introduction d'un outil conçu pour des classes, pour l'ensemble des classes concernés ; et l'option interne : la recherche porte sur ou implique l'introduction d'un outil conçu spécifiquement pour une classe, pour chaque classe.

Pour la référence des savoirs enseignés, on peut identifier des recherches qui privilégient une seule référence externe à la classe : la référence scientifique ; et celles qui mettent en avant la pluri-référentialité des savoirs enseignés. La combinaison de ces deux critères permet de distinguer quatre pratiques de recherche en didactique (voir figure 3).

Figure 1.3 : Des pratiques de recherche en didactique

Référence des savoirs <u>enseignés</u> et appris Statut et origine des outils ↓	<i>Référence unique et externe (référence scientifique : géographie, didactique etc.)</i>	<i>Références multiples, internes et externes à l'Ecole</i>
<i>Origine externe : objet produit pour les classes</i>	Didactique « expérimentale »	Didactique des systèmes de production
<i>Origine interne : objet produit pour une classe en particulier</i>	Didactique formatrice	Didactique des systèmes de signification

La didactique « expérimentale » cherche à introduire dans des classes choisies, des outils destinés à faire d'objets de savoir clairement identifiés en géographie scientifique, des objets d'enseignement. Ces outils sont des séances « clés en main » ou des innovations

pédagogiques (jeux), destinés à introduire le temps d'un cours ou d'un ensemble de cours, un savoir enseigné, dont la référence à une production scientifique est appuyée.

Ainsi, le jeu des localisations urbaines (Grataloup, 1991) est un outil pédagogique destiné à une transposition didactique du modèle des places centrales. Du modèle originel, cette transposition conserve la propriété de mettre en évidence un phénomène universel de structuration de l'espace, par les centres urbains. Sur le plan de la recherche, son utilisation met en évidence les représentations sociales, qui en contraignent l'utilisation par les professeurs et les élèves. Représentations sociales de la ville (amas, concentration) qui fonctionnent comme des obstacles pour penser la ville : élément d'un système de lieux ; et limitent les effets de l'introduction du jeu, sur les apprentissages des élèves (Audigier, 1995). D'une façon générale, la didactique « expérimentale » produit de la connaissance sur les fonctionnements dominants dans les classes. Elle peut mener des descriptions scientifiques, au sens donné à cette expression en 3.2.

La didactique formatrice produit et teste des outils pour une transposition réfléchie d'objets de savoir bien identifiés dans la géographie scientifique ou en didactique. Les professeurs qui composent l'équipe, transfèrent spécifiquement pour leur classe, une démarche élaborée collectivement dans une équipe de professeurs ou de formateurs « en recherche ». Nous sommes là dans le domaine de la formation à la recherche. Il peut s'agir de recherche-formation ou de recherche-expérimentation (voir chapitre 4, section 2). Cette pratique de recherche produit à la fois des outils, des cadres pour une action réfléchie et des compétences chez les enseignants et les formateurs, qui les mettent au point et les testent. Des transformations (éventuelles) ont lieu dans leur activité professionnelle : elles leur sont propres et ne sont pas communicables, en tant que telles.

La recherche conduite sur le statut du problème dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie et dans la formation aux didactiques de l'histoire et de la géographie, est de ce type. L'équipe de formateurs et d'enseignants a mis au point un ensemble de repères, pour une utilisation raisonnée du « problème » (Le Roux, 2004, p.74-78). Ces repères ont été testés, dans des situations de classe conçues spécifiquement pour chacune d'entre elles, en équipe, en tenant compte des obligations de programmation, des centres d'intérêt et de l'expérience de chaque professeur. Les situations sont reliées et analysées par leurs concepteurs et animateurs. Le tout est utilisable par des formateurs et des enseignants. Par contre, il ne s'agit pas de descriptions scientifiques, au sens précisé en 3.2. Il manque pour cela, la production et l'analyse systématique de données des travaux d'élèves ainsi qu'un cadre interprétatif général, pour donner sens à cette analyse. Le cadre de travail est un cadre d'action pour les professeurs ; les analyses sont produites seulement avec des points de vue de professeur. Les points de vue des élèves, partie prenante de l'objet de recherche, ne sont pas inclus dans les descriptions. Il s'agit d'une forme de description originale (on pourrait la qualifier de : professionnelle) ; mais qui n'est en tout cas pas une description de sciences sociales (Blundo et Olivier de Sardan, 2003)

La didactique des systèmes de production dévoile les logiques de production des savoirs enseignés ainsi que des outils nécessaires à leur enseignement (manuels, programmes).

Le travail de thèse de P. Clerc concernant le fonctionnement disciplinaire de la géographie scolaire (en particulier, le rôle de régulateur des pratiques d'enseignement, joué par les manuels, les programmes et les épreuves d'examen) s'inscrit dans cette conception (Clerc, 1999). Les références médiatiques et professionnelles (au sens sociologique du terme), y côtoient l'auto-référence scolaire. Le travail de thèse de D. Niclot s'inscrit dans la même conception : il souligne l'hétérogénéité des logiques économique, scientifique et pédagogique qui président à la production des manuels scolaires contemporains.

Enfin, la didactique des systèmes de signification s'intéresse prioritairement à l'appropriation de la géographie scolaire par ses différents acteurs, appropriation différentielle et propice aux écarts d'interprétation, quant aux buts et aux contenus même des apprentissages. Deux grands types de recherche peuvent en relever : à côté de la recherche descriptive-interprétative (qui est le lot de la didactique « expérimentale » et de la didactique des systèmes de production),

figure la recherche-production, laquelle poursuit le même objectif (étudier l'appropriation de la forme scolaire), mais en s'articulant à des dispositifs de formation. Elle tire parti d'un contexte de formation (qu'elle vise à faire évoluer, d'où le vocable de recherche-production), pour développer un processus de recherche classique (voir infra figure 3.3), qui s'intéresse de façon privilégiée aux professeurs¹⁶. La plupart des résultats et des outils de recherche, sur lesquels je m'appuierai dans la suite de ce texte, relève de cette didactique des systèmes de signification.

Didactique des systèmes de production et des systèmes de signification visent la description scientifique (en sciences sociales). J'en précise maintenant les caractéristiques, en m'appuyant sur le cas de la recherche consacrée aux pratiques cartographiques innovantes en classe de géographie.

6.2. Quelle explication en didactique de la géographie ?

Hormis les pratiques de recherche-formation et de recherche-expérimentation (« didactique formatrice »), les recherches en didactique visent à comprendre les raisons pour lesquelles telle action a lieu, tel « événement » se produit dans une classe de géographie. Pour comprendre ces raisons, il faut pouvoir reconstruire les « cheminements » des acteurs concernés, qui produisent les énoncés, ont les comportements que l'on peut observer sur le terrain.

Deux questions se posent concernant l'objectif de connaissance :

- la singularité est-elle une propriété intrinsèque des situations d'enseignement, qui aurait pour conséquence qu'un seul type de connaissance en soit possible qui appartiendrait en propre à des « sciences du singulier » ou bien est-il possible de produire aussi des significations plus générales sur ces événements singuliers et pourquoi faire ?
- les interactions produites entre l'observateur et le terrain (les relations, les comportements, les énoncés en situation) autorisent-elles un objectif de connaissance scientifique ? Ou bien contraignent-elles à réorienter l'objectif de la connaissance vers un récit cohérent de la situation, récit qui n'obéirait qu'à des contraintes d'argumentation interne (au texte) ?

Tout d'abord, il est indéniable que la réalité observable (la classe de géographie) ne se donne à voir que sous la forme d'« événements » toujours singuliers (des classes de géographie, des énoncés, des comportements de professeurs ou d'élèves). Les raisons que l'on peut donner à la manifestation et la signification de ces comportements, de ces énoncés, ne se rapportent toujours qu'à une situation qui ne se répètera pas. Le chercheur tente alors de reconstruire les enchaînements singuliers d'événements, d'apporter une explication plausible à cette série, à cet ensemble de faits. Il peut ainsi procéder à l'exploration d'un cas : identifier les raisons des acteurs, essayer de comprendre comment elles se forment ; identifier des raisons extérieures aux acteurs (logiques de structures) et que les premières prennent en compte ou non ; identifier des logiques d'interaction entre les acteurs impliqués (distribution attendue ou non des rôles, techniques d'enrôlement dans la situation, etc.) ; tenter de démêler l'écheveau des relations entre ces différentes catégories de raisons.

Mais le chercheur peut aussi viser, par comparaison entre des situations singulières, à repérer des régularités :

- dans la manifestation de certaines catégories de logiques (des types de mobilisations chez les acteurs, des types d'action sur les structures, des types d'interaction),

¹⁶ Pour une présentation détaillée des différents types de recherche en IUFM : se reporter au chapitre 4

- dans les relations entre logiques appartenant à plusieurs de ces catégories (par exemple : quand le professeur adopte telle structure de cours, généralement on observe les types d'interaction professeur/élèves X et Y),
- jusqu'à faire l'hypothèse d'une organisation qui, articulant l'ensemble des catégories rencontrées, permet de « rendre raison » de l'ensemble des scénarios rencontrés.

Les efforts de comparaison et de généralisation me paraissent importants, nécessaires, dans la perspective de l'usage qui peut être fait de la connaissance produite en didactique. La recherche offre ainsi non seulement un réservoir d'études de cas, mais aussi des possibilités d'appropriation d'outils d'analyse et d'interprétation qui ont fait la preuve de leur pertinence, pour un nombre (souvent limité cependant) de cas.

Ensuite le problème posé est celui de la validité de l'explication apportée par le chercheur. Les situations que décrit l'observateur sont modifiées (d'une façon qu'il ne peut pas connaître) par sa présence et par son intention de recherche. Le chercheur contraint la situation qu'il observe ou fait observer, par cette présence d'observateur et aussi, souvent, en faisant accepter au professeur qu'il introduise dans le cours observé, tel objet, tel produit, telle technique. Mais cette présence et cette demande du chercheur rendent aussi comparables les situations singulières. Il est important par conséquent que les conditions de la présence du chercheur ne varient pas fortement d'une situation à l'autre (place dans la classe, interactions avec les élèves, avec le professeur, conditions du contrat établi avec les professeurs). Si cette condition est respectée, peut commencer un travail de contrôle empirique des données produites concernant l'action observée (Olivier de Sardan, 1993, p.15) ; c'est-à-dire de maîtrise logique des rapports entre la réalité observée et le discours final par lequel le chercheur en rendra compte. Mais il s'agit là du lot commun des rapports entre beaucoup de chercheurs en sciences sociales et leur terrain. C'est cette procédure de contrôle empirique que je tente de décrire maintenant, procédure dans laquelle la production de modèles tient pour moi une place importante.

La fonction des modèles dans le processus de recherche

Le point de départ de la réflexion est la définition suivante : un modèle est une « *représentation formalisée et épurée du réel* » (Brunet et al., 1992, p.305). C'est donc un outil de réduction d'une réalité perçue comme foisonnante, réduction à un ensemble construit d'éléments et de relations. Cet ensemble construit est par définition une construction intellectuelle qui a l'ambition de rendre compte de certaines propriétés sensibles de la réalité perçue.

Si l'on prend en compte l'ensemble du processus de recherche, il existe trois catégories de constructions qui correspondent à la définition. En plus des « modèles interprétatifs » ou des « modèles d'analyse », certains résultats de recherche, qui s'apparentent à des idéaux-types, peuvent aussi fonctionner comme des modèles, dans le processus de recherche. Les rapports que ces trois types de constructions intellectuelles entretiennent avec la réalité perçue sont différents.

Les **modèles interprétatifs** s'articulent à des concepts : ils sont ces concepts généraux mis en œuvre dans un problème de recherche. Ces concepts structurent le champ de la didactique. N. Tutiaux-Guillon en avait proposé en 2001 une topologie (Tutiaux-Guillon, 2001, p.88), qui faisait valoir le caractère central de : représentations sociales, transposition didactique et discipline scolaire. La section 1 de ce chapitre a circulé de l'un à l'autre de ces concepts, évoquant certaines de leur mise en œuvre comme modèles, avant que la section 2 ne s'attache à en définir un (possible) nouveau : rapport disciplinaire au monde. Ces concepts mis en œuvre en modèles constituent un pan de la culture de recherche des didacticiens de la

géographie et de l'histoire. A priori, tout chercheur au seuil d'un travail, revient sur ces mises en œuvre pour commencer à construire son problème de recherche. La phase de construction de ce problème conduit à proposer un modèle interprétatif propre à la recherche (le système-manuel chez D. Niclot ; les quatre pôles du champ de la géographie, chez J.-P. Chevalier etc.). Les modèles interprétatifs initiaux se construisent donc en s'appuyant sur des interprétations préexistantes, établies avec des modèles déjà-là. Ils articulent le niveau de la communication de la connaissance (préexistante) avec celui de l'interprétation, celui-ci incluant dans les débuts de la recherche : des informations, des points de vue partiels, voire des impressions convergentes, mais peu assurées empiriquement. La confirmation de certaines de ces impressions, la convergence d'informations nouvelles, la prise de conscience de nouvelles relations, tout cela conduit à opérer une consolidation du modèle interprétatif.

Dans le cas de la recherche sur les pratiques innovantes en cartographie, nous avons formulé notre problème de recherche par rapport à plusieurs concepts existants : ceux de transposition didactique (Chevallard, 1991), de pratique sociale de référence (Martinand, 1986) et de discipline scolaire (Chervel, 1988). Ces concepts permettent de définir une approche « en creux » de l'innovation. En cela, notre référence est explicite ; cependant, la version « positive » de cette approche est plus implicite qu'explicite dans le rapport de recherche. Elle transparaît dans la formulation des questions de recherche :

« Quelles sont les postures épistémologiques des enseignants qui innovent en matière de cartographie ?

Ces postures, que les références aux géographes permettent de caractériser, relèvent-elles de convictions épistémologiques ou bien sont-elles contraintes par des motivations d'un autre ordre : pédagogique, civique par exemple, qui donneraient toute leur signification aux pratiques innovantes ?

Quels sont les effets induits sur la production du savoir scolaire par le jeu complémentaire, mais sans doute antagonique, de ces différentes instances de signification ? » (Thémines, in : Fontanabona, 2000, p.69).

Le modèle interprétatif qui sert d'armature à la construction de notre problème concerne donc le travail didactique de l'enseignant « innovant ». Selon ce modèle, le travail didactique de l'enseignant est contraint par trois logiques différentes (trois « instances de signification » sont signalées) : une logique scientifique-épistémologique, une logique pédagogique (rendre « enseignables » des savoirs), une logique propre aux finalités de l'enseignement (ainsi doit-on comprendre les « motivations d'un autre ordre [...] civique »). Un enseignement cartographique innovant en classe de géographie doit prendre en compte ces trois logiques. Et notamment parvenir à rendre compatible : une logique épistémologique nouvelle, qui amènerait le professeur à recomposer dans ses cours, des éléments de géographie scientifique issus de l'analyse spatiale et de la géographie chorématique, avec les deux autres logiques.

Chacune des relations qui composent un modèle interprétatif est nécessaire ; elle participe à son organisation interne. Sans l'une de ces relations, le modèle, dans son ensemble, ne porte plus la même hypothèse interprétative. Aussi le travail de production et de traitement de données doit-il fournir les moyens d'argumenter en faveur ou en défaveur du maintien de chacune des relations constitutives du modèle interprétatif, ainsi que de l'architecture générale de ce modèle (l'ensemble de relations). Ce travail de production et de traitement de données nécessite la mise en œuvre de ce que j'ai appelé des « **modèles d'analyse** » ; modèles qui articulent le niveau de la production des données (informée par le modèle interprétatif) avec celui du réel observable (la réalité sociale).

Le modèle interprétatif de l'innovation cartographique scolaire contient deux types de relations : d'une part, les relations mutuelles entre les trois logiques, les trois « *instances de signification* » chez le professeur ; et d'autre part la relation entre cet ensemble et le travail du professeur (choix de cartes, croquis, schémas ; choix d'activités pour les élèves). Pour valider l'hypothèse qui sous-tend ce modèle, il fallait se donner les moyens de prouver que, chez chaque professeur rencontré, il y avait une prise en compte, pour raisonner ses pratiques, d'informations provenant des trois domaines considérés (scientifique, pédagogique, finalités). C'est la raison pour laquelle nous avons produit ce que nous appelons successivement dans notre texte : « *outil d'analyse* » (p.69) ; « *référentiel épistémologique* » (p.70) ; « *modèle référentiel théorique* » (p.70). Sans doute est-ce toujours une « *représentation formalisée et épurée du réel* » (Brunet et al., 1992). Elle ordonne en effet de façon abstraite, le relevé d'éléments observables, d'informations, qui permettront de vérifier le bien-fondé (ou non) de l'hypothèse portée par le modèle interprétatif initial. Elle permet une formalisation de la production des données qui seront nécessaires à l'interprétation de la réalité.

Le modèle d'analyse a été conçu de façon à traiter des énoncés dans lesquels les professeurs s'expriment sur leurs choix d'enseignement cartographiques. Et à vérifier : 1° que les professeurs faisaient appel (ou non) à des informations provenant des trois domaines considérés ; 2° que ces informations étaient mises en regard, confrontées (ou non) ; 3° que les choix de pratiques étaient raisonnés (ou non) en fonction de ces confrontations. Aussi avons-nous conçu un outil d'analyse qui couvre et croise les trois domaines (voir modèle en six plans, in : Fontanabona, 2000, p.70-85).

Les **idéaux-types** sous la forme desquels, souvent, se présentent les **résultats de recherche**, constituent une troisième catégorie de « *représentation formalisée et épurée du réel* » (Brunet, 1992). Avec cette troisième catégorie, nous revenons sur le niveau de l'interprétation des données, articulée cette fois-ci au plan de l'analyse des données empiriques (l'interprétation est contrôlée sur le plan empirique grâce aux modèles d'analyse).

Les idéaux-types à la définition desquels je suis parvenu à l'issue du traitement des entretiens de professeur, viennent valider l'hypothèse contenue par le modèle interprétatif en partie implicite de la recherche. Mais ils la précisent aussi. Si les choix des professeurs sont effectivement orientés par des logiques scientifique, pédagogique et de finalités, c'est parce que les professeurs se réfèrent à des conceptions du métier d'enseignant d'histoire-géographie. Les professeurs enquêtés ne se réfèrent pas à un transfert explicite, justifié qu'ils auraient opéré à partir de ressources scientifiques nouvelles ; mais leurs conceptions comportent un rapport à la lecture scientifique. Ils ne se réfèrent pas à des théories explicites de l'apprentissage, mais leurs conceptions du métier valorisent la relation pédagogique comme outil de régulation des pratiques. Ils ne se réfèrent pas à des positions politiques explicites qui structureraient un champ professionnel ; mais leurs conceptions du métier donnent un sens précis à certaines des finalités convenues de l'enseignement de (l'histoire-) géographie. Ces conceptions parviennent à faire tenir ensemble ces trois éléments : rapport à la lecture scientifique, valorisation de la relation pédagogique, conception des finalités de l'enseignement.

J'ai appelé les idéaux-types qui rendent compte de cette solidarité interne aux conceptions du métier, responsable de la mise en œuvre des pratiques cartographiques innovantes : « modèles de l'enseignant d'histoire-géographie » (ce qui, dans le rapport de recherche, renforce les confusions entre les différentes acceptions du vocable : modèle).

La valeur descriptive de ces idéaux-types tient d'une part à la vigilance apportée dans l'interprétation des données ; d'autre part, à la portée du travail comparatif duquel ils sont issus (importance de l'enquête de terrain : ici, nombre de cours observés et de professeurs rencontrés).

La **vigilance interprétative** est une propriété difficile à décrire. Il me semble qu'elle s'exerce dans le travail de traitement des données, sous la forme de trois types d'aller-retour, confrontation, production d'hypothèse, vérification : un mouvement « horizontal » à l'intérieur des données produites pour chaque cas ; un mouvement comparatif, entre les données produites pour deux cas et plus, enfin un mouvement « vertical » entre les premières interprétations concernant un cas ou plusieurs et le modèle interprétatif initial. Ces mouvements doivent à la fois être contrôlés, organisés : c'est la fonction des modèles d'analyse ; et suffisamment libres pour que des rapprochements, des liaisons, des généralisations partielles puissent être opérés, et que s'esquissent puis se confirment des catégories nouvelles de description.

Il est difficile de conserver une mémoire précise des allers-retours réellement opérés pour parvenir aux catégories finales. J'ai reconstitué ci-dessous, la manière dont je suis parvenu à l'hypothèse des « modèles de l'enseignant d'histoire-géographie », en m'appuyant sur un des six cas étudiés. Si cette reconstitution opère quelques raccourcis et élimine quantité de détours, elle concerne bien le cas « pivot », en fonction duquel se sont établies les comparaisons (« mouvement comparatif ») qui ont permis la stabilisation des idéaux-types finaux. Cette reconstitution écarte le moment (dont je n'ai pas retrouvé trace), où je suis passé de l'idée d'un archétype (modèle original) de conception du métier, présent chez tout professeur, à l'idée que les choix raisonnés des professeurs pouvaient résulter de la mise en œuvre de conceptions idéal-typiques combinables chez un même individu.

L1 [professeur] m'avait au départ intéressé en raison de sa pratique de la schématisation cartographique inhabituelle : systématique, élevée au rang de démarche, voire de système de pensée (nous cherchions des professeurs innovants). Pendant l'entretien, L1 dit que sa pratique systématique de la schématisation est consécutive à sa découverte de « La carte mode d'emploi » (Brunet, 1987)¹⁷. La lecture des travaux de Roger Brunet aurait révolutionné son approche de la géographie et de l'espace géographique. « *Il me manquait une certaine logique. Là je trouve que c'est cohérent* » (L1). Le contenu géographique enseigné (l'organisation de l'espace parisien) est, selon le professeur, le résultat d'une évolution majeure : « *Là c'est un problème d'organisation. Comment ça s'organise ? Alors qu'avant c'était plutôt les fonctions de la ville. C'était pas du tout la même démarche* ». Pourtant ce changement présenté comme radical sur le plan des références scientifiques qui l'inspirent, ne s'accompagne pas d'un changement épistémologique¹⁸. La conception de l'espace géographique n'a pas changé en conséquence : il continue d'être le cadre d'étude de localisations d'objets. La schématisation permet au professeur de présenter ces localisations, par « strates » thématiques, avant de les superposer pour répondre à la problématique qui structure la matière du cours. Le changement de pratique ne s'accompagne pas non plus d'un changement de stratégie d'enseignement. Le professeur « *doit pouvoir décomposer, simplifier et faire comprendre l'essentiel* ». La stratégie est purement d'exposition : les élèves suivent pas à pas les temps de la schématisation. Ils sont ainsi conduits au résultat que le professeur administre au moment de la schématisation dite de synthèse. Les élèves sont en situation de recevoir. Une bonne réception est l'indicateur d'une bonne exposition. Ainsi le professeur a-t-il évalué positivement son changement d'enseignement : « *J'ai trouvé que les élèves étaient très réceptifs très très réceptifs parfois interloqués mais rarement hostiles très rarement hostiles* ». Avant ? « *Eh bien j'ai fait de la*

¹⁷ Cet ouvrage peut être considéré encore aujourd'hui, comme la référence indispensable pour tout enseignant, qui voudrait actualiser ses connaissances scientifiques dans le domaine de la pratique cartographique en géographie

¹⁸ Nous entendons ici les conceptions qu'a l'enseignant de l'objet et des démarches de la géographie, dans la mesure où ses pratiques et leur explicitation permettent de les approcher

géographie très classique relief climat etc. alors ça empoisonne profondément les élèves profondément ».

Comment comprendre que la lecture d'ouvrages scientifiques, qui présentent l'objet central de la géographie : l'espace géographique, comme « *un système de relations* » (Brunet R. et al, 1992, p.180) amène à faire évoluer des pratiques d'enseignement, vers l'exhaustivité dans le recensement des objets localisés à l'intérieur d'un cadre spatial donné ? Comment comprendre que la réorientation d'un enseignement vers une activité qui la marque fortement (la schématisation) ne s'accompagne pas d'une réflexion sur les modalités d'apprentissage du langage cartographique introduites ou modifiées, chez les élèves, par cette activité ? Le professeur fournit lui-même deux pistes de réponse durant l'entretien. Toutes deux se rapportent :

- à des exigences¹⁹ que se fixe le professeur dans l'exercice de son métier, exigences qu'il doit satisfaire pour en conclure qu'il est compétent dans cet exercice ;
- à des attentes concernant les élèves, attentes symétriques aux exigences, nécessaires pour que celles-ci aient des chances d'être accomplies, satisfaites.

1) Le professeur d'histoire-géographie doit susciter l'intérêt des élèves pour l'entreprise de lecture et de compréhension du monde qu'est le discours géographique dans la classe. L'intérêt est suscité par une schématisation à la fois efficace, sur le plan du savoir (révélatrice de structures cachées et, aussi, mémorisable) et attrayante, séduisante, sur le plan de l'expression [on voit comment se combine ici une logique scientifique et une logique pédagogique de sélection des savoirs enseignés]. L'important pour le professeur, dans la mise en place de pratiques de schématisation, n'est pas d'adopter une position épistémologique radicalement nouvelle. De ses lectures, il a retenu que la géométrisation des formes était un moyen de produire un discours géographique qui met l'accent sur les régularités reconnaissables dans l'espace terrestre. C'est l'exigence de fournir une grille de lecture du monde –ici un répertoire de formes graphiques universelles, qui l'a conduit à adopter cette géométrisation des formes [on voit ici comment aux deux logiques précédentes, vient s'ajouter une logique de finalités, de réponse à la question : à quoi sert la géographie scolaire ?].

2) Le professeur d'histoire-géographie doit faire comprendre le monde en le donnant à voir : il privilégie les images pour montrer l'essentiel. Ainsi peut-il développer chez ses élèves, un « sens géographique » fondé sur le regard. Ici, le changement de pratique s'est orienté vers une traduction maximale de cette exigence : le contenu du cours est intégralement graphique. La schématisation est utilisée pour ses capacités à montrer une « *logique* » (L1) de l'espace terrestre. Pour le professeur, l'important est que, confronté à une série d'images de la réalité, le regard des élèves « s'affûte », au service de leur « sens géographique ».

Je considère avoir repéré deux « modèles de l'enseignant d'histoire-géographie ». Les comparaisons avec les autres entretiens ont permis de confirmer la valeur de l'hypothèse. Soit avec six entretiens de professeurs, quatre « modèles » : l'enseignant « déchiffreur » du monde ; l'expert de la mise en activité ; l'initiateur d'un développement du raisonnement géographique et le formateur citoyen (voir leur caractérisation dans : Fontanabona, 2000, p. 102-106). J'ai ainsi défini ces « modèles de l'enseignant d'histoire-géographie » :

- définitions du métier et désignations de compétences professionnelles valant comme référence pour un professeur, et en grande partie énoncées par lui, à partir de la description et de l'explicitation de ses propres pratiques ;
- en lien avec des exigences que se fixe l'enseignant dans l'exercice de son métier, exigences définies par rapport à des enjeux personnels, sociaux, politiques, concernant l'enseignement de la discipline à l'Ecole ;
- en lien avec des attentes concernant les élèves, leurs connaissances, leurs comportements, leurs goûts, leurs capacités, leurs projets, leurs attentes
- ils ne caractérisent ni des personnes, ni des enseignements, mais peuvent seuls ou combinés, orienter le contenu d'un cours ;
- ils constituent des variables importantes, mais non exclusives pour comprendre l'évolution des pratiques. D'autres variables possibles sont apparues : les représentations qu'ont les professeurs, du public scolaire de leur établissement ; le rapport du professeur au texte des programmes.

¹⁹ J'utilise ce terme dans un de ses sens courants : celui d'impératif, de contrainte, de règle, voire même de discipline

La **valeur descriptive des idéaux-types** finaux d'une recherche tient aussi à la portée du **travail comparatif** duquel ils sont issus. C'est pour moi, l'aspect le plus problématique des recherches auxquels j'ai participé ou que j'ai conduites jusqu'à présent. En effet, nous avons toujours travaillé avec des petits effectifs de professeurs, d'élèves, de cours observés. Les raisons que nous (nous) donnons, sont :

1° *l'obligation de terrain* : il n'y a pas de recherche sur les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves, sans observation des pratiques (entre autres production de données);

2° *la nécessité de prendre en compte le point de vue des enquêtés* sur leurs pratiques, leurs conditions de travail, leur métier, la société etc. Toute recherche sur des pratiques d'enseignement implique d'appréhender, par entretiens, ces points de vue ;

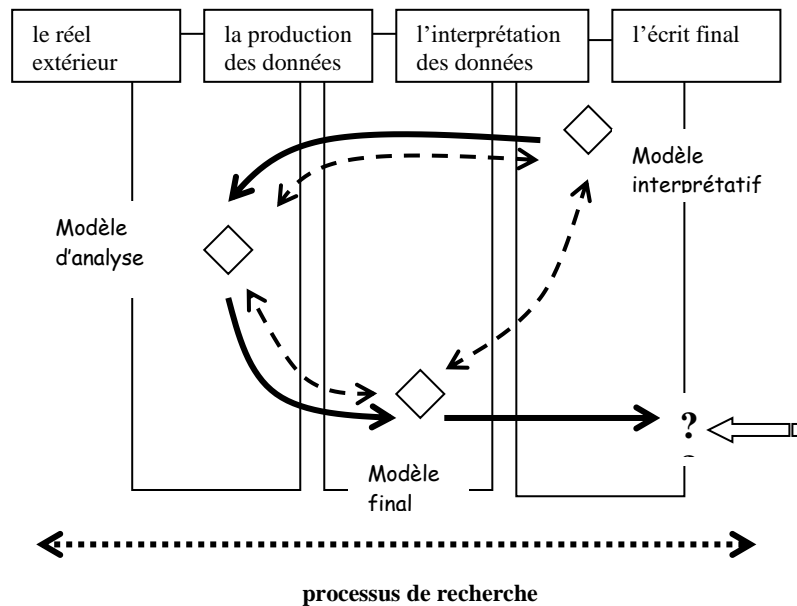
3° *la vigilance interprétative* : le traitement des nombreuses données produites en cours ou en entretien (que nous croisons) demande un temps important, relativement au nombre de cas étudiés.

Toutes ces raisons sont recevables, mais convergent pour limiter le nombre de cas étudiés ; ce qui produit un double effet, qualitatif et quantitatif, sur la valeur de la plausibilité des résultats obtenus.

Effet qualitatif : plus le nombre de cas observés et décrits est important (jusqu'à un certain point qui n'est pas connu à l'avance), plus il y a de chances pour que des données qui apparaissent au départ isolées, sans relation significative avec d'autres caractéristiques des situations ou des personnes décrites, s'inscrivent progressivement dans un schéma de relations plausibles ; et par conséquent, fassent évoluer la structure de ce schéma. En ce qui concerne les pratiques cartographiques innovantes, nous n'avons pas pu, par exemple, rechercher d'éventuels effets de génération, faute de représentation de la catégorie jeunes enseignants (un seul cas sur les six étudiés). Peut-être le croisement de la caractéristique âge avec les autres données aurait-il pu nous conduire, si nous avions pu poursuivre le travail avec quatre ou cinq jeunes enseignants supplémentaires, à identifier d'autres « modèles de l'enseignant » ; voire à recomposer ces derniers, en fonction d'associations qui se seraient révélées plus significatives que celles qui l'étaient pour un plus petit nombre de cas. Je me demande maintenant si nous n'avons pas l'opportunité, à partir d'un plus grand nombre de professeurs, d'identifier des « normes épistémologiques » de la cartographie scolaire (normes épistémologiques de production de la connaissance géographique avec des cartes chez les élèves), normes concurrentes et présentes possiblement chez tous les professeurs. Alors que les « modèles de l'enseignant d'histoire-géographie » se situent plutôt sur le niveau des conceptions du métier, spécifiées à partir et pour l'usage des cartes.

Effet quantitatif : il existe un point inconnu à l'avance, jusqu'auquel tout nouveau cas étudié, rapporté aux idéaux-types en cours de formalisation, peut venir allonger leur liste ou conduire à la recomposer par regroupement. Avec un petit nombre de cas, ce point n'est sans doute pas franchi. Il faut le reconnaître, même si on a l'impression de couvrir avec les cas rencontrés, une grande partie de la diversité possible des pratiques. Dans la recherche sur les pratiques innovantes, nous avons eu cette impression, fondée sur la connaissance que nous avons tous, par nos expériences plus ou moins longues de professeurs et de formateurs, des pratiques cartographiques des professeurs de notre Académie. Rien ne dit pourtant que la rencontre avec d'autres professeurs que nous ne connaissions pas (par exemple des professeurs ne venant pas dans les stages de formation académique, mais se formant par des voies différentes) ne nous aurait pas permis d'identifier d'autres configurations des relations que les professeurs opèrent au quotidien entre rapport à la lecture scientifique, efficacité pédagogique et conception des finalités d'enseignement. Et au final de produire d'autres variantes de « modèles de l'enseignant d'histoire-géographie », voire de formuler autrement ces modèles.

Figure 1.4 : Le contrôle empirique dans le processus de recherche : statut et fonction des « modèles » dans des recherches de didactique de la géographie



Je reprends comme fond de cette figure, l'image que propose J.-P. Olivier de Sardan, de la « **recherche comme un processus à quatre niveaux**, même si cela est extrêmement réducteur. Il y a ce « **réel extérieur** » [dont les sciences sociales veulent rendre compte]. Il y a la **production de données** qui entendent avoir un rapport avec ce réel et en rendre compte même si elles incorporent leur lot de théories, d'hypothèses, d'interprétations et de postulats. Il y a l'**interprétation** comme troisième niveau. Et il y a en quatrième niveau **l'écriture** » (Olivier de Sardan, 1993, p.15).

Le contrôle empirique interne à la recherche s'exerce entre les trois premiers niveaux ; chaque catégorie de modèle (◇) y ayant une place différente et l'ensemble devant être articulé (→) dans le processus de recherche.

La mise au point du modèle interprétatif « tient » avant tout le niveau de l'écriture (état de la recherche, revue des modèles et concepts à disposition, transfert/adaptation/invention) et celui de l'interprétation (premières « impressions de terrain », sensibilité théorique préalable). Lorsqu'il est réellement mis en œuvre, notamment avec l'entrée en lice du modèle d'analyse, il est lié en rapport avec les autres niveaux (production de données, réel extérieur).

La mise au point du modèle d'analyse doit assurer avant tout le lien entre le niveau du réel observé et celui de la production des données. Il doit permettre de veiller à ce que des pans du réel dont l'investigation est importante pour vérifier ou invalider l'hypothèse, ne soient pas négligés de façon systématique ; que les cas qui pourraient s'avérer ensuite être des contre-exemples, servir des contre-arguments, ne soient pas plus ou moins consciemment éliminés de l'enquête. Le modèle d'analyse implique ainsi un protocole de recueil de données adéquat (observations, entretiens, enquêtes quantitatives etc.).

La mise au point du modèle final (le plus souvent idéaux-types) doit rendre compatible le niveau des données produites, grâce au modèle d'analyse et celui de l'interprétation portée par le modèle initial. C'est au cours de sa production que se produisent de nombreux allers-retours (↔), par lesquels le chercheur alterne « remontée » jusqu'au modèle initial et re-lecture fine et comparée des données.

Il n'existe pas de regard externe (←) équivalent au contrôle interne, dont les conditions de réalisation exactes ne sont pas intégralement communicables (?). En l'absence d'une telle symétrie, des conditions minimales de communication s'imposent cependant pour l'écriture (voir texte) ; faute de quoi la valeur des résultats est sujette à caution.

La présentation des trois catégories de modèles dont je viens d'explicitier le statut et la fonction dans le processus de recherche, met en lumière quelques caractéristiques de la connaissance produite en didactique de la géographie :

1° la didactique peut avoir une **visée de connaissance véridique** de la réalité étudiée. Mais cette visée doit se traduire dans la **description et l'interprétation contrôlée de situations singulières** déterminées par des variables multiples. Envisager une pratique différente, en particulier sous une forme expérimentale, serait renoncer à notre objet d'étude (changer d'objet et sans changer de spécialité). Créer des situations de laboratoire reviendrait en effet à s'abstraire du fonctionnement social normal et de l'activité normale des sujets ;

2° **toute description de ces situations singulières est simultanément une interprétation et une comparaison** (Olivier de Sardan, 2004). Les trois opérations ne sont pas strictement identiques, mais elles s'interpénètrent. **La description est interprétation** parce que les données produites sur le terrain (les notations et plus encore, les entretiens) sont issues en partie, d'un travail d'interprétation continu. Le chercheur réagit à ce qui lui est dit, effectue des rapprochements avec ce qu'il connaît déjà, suit des pistes de recherche que lui suggère ces rapprochements. Le travail empirique est de l'interprétation en train de se faire, même si elle n'est pas tout le processus interprétatif. **La description comporte de la comparaison** pour chacun des temps du processus de recherche, matérialisés par les catégories de « modèles ». Notre modèle interprétatif des pratiques cartographiques innovantes se construit par comparaison avec les pratiques majoritaires, telles que des modèles préexistants permettent de les décrire. Notre modèle d'analyse est construit sur le principe de la comparaison entre des postures de référence (concernant certains critères jugés pertinents pour l'analyse), qui nous permettront ensuite de classer les informations prélevées pour les différents cas étudiés, toujours par comparaison, mais cette fois-ci entre le cas étudié et chacune des postures de référence. Enfin, la production du modèle interprétatif terminal (rassemblant le plus souvent des idéaux-types) a nécessité elle aussi, de procéder par comparaison, à différents niveaux (voir supra) ;

3° **la connaissance ainsi produite prend en compte les analyses que les sujets font des situations** dans ou par rapport auxquelles ils sont enquêtés, qu'il s'agisse de situations de classe, ou d'autres situations constitutives de la géographie scolaire : rédaction des programmes et débats afférents, production des manuels scolaires, par exemple. Pour les pratiques cartographiques innovantes, les idéaux-types des « modèles de l'enseignant » ne pouvaient pas être formalisés sans l'analyse des discours des enseignants, sur les raisons pour lesquels ils avaient décidé dans certaines circonstances, de modifier leurs pratiques. Cependant, si cette formalisation n'ignore pas les raisons des sujets, elle ne reprend pas non plus intégralement et comme source unique, les discours des professeurs. Là aussi, c'est l'appareillage coordonné des différents « modèles » qui guide le travail du chercheur ;

4° **la véridicité de la connaissance est fonction du contrôle empirique des données**. Les mécanismes de leur contrôle interne par l'équipe de recherche sont représentés dans la figure 1.4. Malgré les qualités de vigilance interprétative dont le lecteur est prêt à faire crédit au chercheur, les conditions réelles d'exercice de cette vigilance sont incommunicables, dans leur intégralité. Sauf à imaginer que le rapport de recherche soit en même temps une histoire de la recherche. Ce qui, d'une recherche en didactique, peut échapper à ceux qui en lisent les résultats, ce sont :

- *certaines des conditions d'obtention des données* : ce en quoi elles sont susceptibles d'introduire des variations fortes de l'interaction chercheur/enquêté, d'un enquêté à l'autre ;
- *certaines des conditions d'interprétation des données* : ce en quoi le jeu de contrôle (par les modèles construits) et d'invention (de capacité à identifier des relations entre les données produites, entre les premières significations produites à partir de ces relations et d'autres données, à l'intérieur du cadre des modèles, et aussi à l'extérieur, de telle manière que ces cadres puissent évoluer et gagner en efficacité) ;
- *certaines des données elles-mêmes* : la façon dont elles sont produites à partir de l'intégralité des sources que constituent notamment, les entretiens et les notes de terrain.

Le lecteur devrait donc bénéficier d'informations précises concernant : le contexte précis de production des données et les garde-fous méthodologiques utilisés par le chercheur, pour contrôler les effets induits par les interactions chercheur/enquêtés. Il doit pouvoir aussi profiter d'une présentation argumentée de pistes de recherches suivies à certains moments, puis abandonnées ; d'hypothèses prometteuses, mais dont on ne peut vérifier la validité ou l'invalidité ; d'interprétations mises en balance, sans que l'on puisse trancher dans la supériorité de l'une sur l'autre ; bref l'expression d'une réflexivité sur le processus de recherche lui-même. Ce sont quelques-unes des conditions qui, en plus de la communication des hypothèses, des modèles, des méthodes, de données et de traitements sélectionnés à des fins d'exemplification et de démonstration d'enchaînements causaux, doivent être réunies, pour permettre au lecteur de juger de la valeur des choix opérés et des conclusions tirées.

Conclusion

1° A l'énigme première (ce que les élèves apprennent en classe de géographie n'a pas grand-chose à voir avec ce que les professeurs y enseignent), les recherches en didactique de la géographie propose des réponses multiples. Elles soulignent notamment que :

- **tous les élèves se construisent dans leur cursus une expérience de la géographie scolaire.** Or, cette expérience joue au quotidien dans l'interprétation que les élèves font de ce que le professeur enseigne. Ce qui contribue à produire des écarts importants entre ce qui est enseigné et ce qui est appris ;

- **les professeurs opèrent un travail spécifique de transposition, qui les amène à prendre en compte bien des références autres que celles de l'apprentissage des élèves** (les relations dans la classe, les prescriptions des programmes, des ouvrages, des conceptions personnelles du métier, etc.). Il est par conséquent inévitable qu'une certaine diversité, voire une certaine divergence, entre ce qui est visé par les professeurs et ce que les élèves apprennent, soit encouragée ;

- **il n'y a pas nécessairement adéquation parfaite entre le « monde des élèves »** (le référent auxquels renvoie, pour les élèves, le discours du professeur en géographie) et **le « monde du professeur »** (l'ensemble des référents auxquels renvoient les discours du professeur en géographie) ; tant « le monde du professeur » est complexe, cloisonné et « le monde des élèves » lié à des savoirs non spécifiquement scolaires variables d'un individu à l'autre.

2° Dès l'abord, le métier d'enseignant (en géographie) apparaît d'une grande complexité. Beaucoup d'interrelations apparaissent chez les enseignants, entre conceptions et

pratiques, entre exigences fixées à soi-même et attentes vis-à-vis des élèves. Cette complexité « normale » mérite d'être explorée : je m'y efforce aux chapitres 3, 5, 6 et 7. Elle laisse penser qu'il existe un assez grand nombre de pratiques variées, qui ne satisfont pas pleinement aux critères que des recherches conduites dans les didactiques de l'histoire et de la géographie ont établis pour décrire les pratiques d'enseignement classiques ou majoritaires. L'étude de ces pratiques « différentes » est stratégique. Outre qu'elle aiderait à comprendre mieux que celle des pratiques classiques, la complexité du métier, elle répondrait à une visée sociale des recherches en didactique, qui est de doter la formation professionnelle d'outils de description et d'analyse de la variété réelle des pratiques (en dehors de ce que les formateurs « savent » pour l'avoir vu ou pratiqué eux-mêmes comme enseignants). Ces outils arment en quelque sorte les formateurs dans l'analyse des pratiques professionnelles de leurs stagiaires.

3° En conséquence, les recherches en didactique de la géographie doivent s'appuyer sur des outils d'épistémologie de la géographie. Non pas pour dire si ce qui est enseigné en classe de géographie est de la bonne géographie ou pas ; ou encore pour dire quelle géographie est bonne à enseigner (ou pas) aux élèves ; mais pour décrire la géographie qui est produite par les professeurs et par les élèves. C'est au prix d'un effort de description outillée sur le plan épistémologique, que l'on peut différencier les pratiques d'enseignement, non pas en fonction de leur efficacité pédagogique ou relationnelle, mais en fonction du niveau d'élaboration des discours géographiques qu'elles permettent chez les élèves. Les chapitres 2 et 3 s'emploient à défendre et préciser cette piste épistémologique.

Chapitre 2

LA CLASSE DE GEOGRAPHIE COMME LIEU DE CONSTRUCTION D'UN RAPPORT GEOGRAPHIQUE AU MONDE

Introduction

Enseigner et apprendre de la géographie n'est pas « la même chose » qu'enseigner et apprendre de l'éducation physique et sportive, de la mécanique ou de l'histoire. On comprendra bien que les contenus, les outils et les procédés d'enseignement, n'y soient pas identiques. Lorsqu'un même mot sert à désigner un objet d'enseignement dans deux disciplines différentes, il y a toute chance pour qu'il ne s'agisse pas du même objet enseigné (voir *supra* le cas de l'environnement). Chaque discipline, en tout cas toute discipline où vaut le principe de la multiréférence, s'inscrit dans **un dispositif complexe mais spécifique de circulation sociale, d'échanges et de recompositions d'informations et de connaissances**. C'est le cas de la géographie (Chevalier, 2003).

Pour les apprentissages des élèves, une question importante est celle des relations qui s'établissent (ou non) entre l'autoréférence disciplinaire et les multiples références externes possibles. Ces relations sont nécessaires à la réalisation des finalités qui justifient l'existence scolaire de la discipline ; elles le sont aussi pour les processus d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle j'ai proposé au chapitre précédent de « modéliser » la classe comme lieu de construction d'un rapport disciplinaire au monde.

Cependant, d'une discipline à l'autre, les relations entre les différentes références ne se rapportent pas aux mêmes objets. Chacune des disciplines produit un discours sur un référent différent. **Pour la géographie scolaire, le référent partagé est l'espace terrestre ; le monde vu comme étendue terrestre, appropriée, aménagée, transformée par les sociétés humaines**. La question de savoir comment les élèves apprennent dans la classe de géographie, doit donc être posée ainsi : *comment les élèves établissent-ils des relations entre d'une part, des situations, des produits d'enseignement disciplinaire géographique ; et d'autre part, des situations d'apprentissage dans d'autres contextes, qui produisent aussi une connaissance du monde perçu comme espace terrestre ?* C'est cette question de **la spécificité des apprentissages géographiques** qui est abordée dans ce chapitre 2.

La réponse que j'esquisse, se fonde sur une approche de **la géographie comme modèle de connaissance et d'action**, universel et historique. Dans ce cadre, il est possible d'identifier un fonds commun aux diverses pratiques de la géographie, y compris les pratiques scientifiques et donc, de replacer la classe de géographie, son fonctionnement, ses finalités, ses productions. Je m'appuierai sur le concept de **géographicité**, tel qu'il est défini par E. Dardel, pour stabiliser le concept de **rapport géographique au monde*** dans la classe de géographie.

Ce chapitre a donc pour fonction :

- 1° d'appuyer sur des références scientifiques, de géographie et d'épistémologie de la géographie, cet essai de caractérisation des apprentissages géographiques scolaires ;
- 2° de proposer avec le concept de rapport géographique au monde, un modèle interprétatif, capable d'orienter de nouvelles recherches en didactique de la géographie ;

3° d'en montrer l'efficacité :

- en repositionnant quelques résultats de recherche, dans ce cadre d'interprétation (2.1.). De nouvelles variables importantes, pour les apprentissages des élèves, sont ainsi mises en évidence ;
- en soulignant les possibilités de production d'outils d'analyse que donne ce cadre interprétatif (2.2) ;
- en indiquant plusieurs orientations de recherche, destinées à mieux comprendre la spécificité des apprentissages géographiques effectifs dans les classes ;

4° de donner de la consistance à une orientation générale de la recherche en didactique, qui conçoit les personnes qu'elle étudie, comme des sujets. C'est la raison pour laquelle, ce chapitre s'achève sur une note, qui vise à identifier des questions et des objets de recherche différents (et légitimes), suivant les façons qu'ont les chercheurs d'aborder ces personnes : opérateurs, acteurs ou sujets ;

5° de souligner le caractère utile, nécessaire pour la production de connaissance en didactique, de ses rapports avec l'épistémologie de la géographie. Cependant, ces rapports peuvent être exploités différemment suivant les objets de recherche. C'est ce que la note finale vise à clarifier.

1. Quelles références de géographie et d'épistémologie de la géographie, pour étudier la classe de géographie comme lieu de construction d'un rapport géographique au monde ?

1.1. Du rapport disciplinaire au monde au rapport géographique au monde dans les classes de géographie

Au chapitre précédent, j'ai défini le rapport disciplinaire au monde, en classe de géographie, comme : *construction de représentations légitimes du monde par rapport à un cadre de référence disciplinaire, chez des professeurs et chez des élèves.*

Cette définition est applicable à toute discipline scolaire. Elle laisse ouverte la question de la spécificité de ce rapport disciplinaire, en géographie scolaire. L'approche didactique du rapport disciplinaire au monde des élèves en géographie scolaire, nécessite de se poser la question suivante : *en quoi l'appropriation que les élèves ont, des composantes de la géographie scolaire, est-elle spécifiquement géographique ? En quoi les significations qu'ils donnent à ces situations peuvent-elles être considérées comme géographiques ?* Concevoir une réponse compatible avec la construction que j'ai proposée jusqu'à présent, nécessite d'avoir une vue générale sur la production historique et sociale des savoirs géographiques. Un détour s'impose donc en direction des recherches et des essais scientifiques menés en épistémologie de la géographie et en géographie culturelle²⁰.

Les travaux géographiques auxquels je vais me référer ont pour fonction d'aider à construire mon objet d'étude (à spécifier le concept de rapport disciplinaire au monde, en rapport géographique au monde) et à produire des outils d'analyse appropriés. Il ne s'agit donc pas de promouvoir « la » géographie scientifique de référence, qui serait la plus appropriée pour construire la géographie scolaire la plus pertinente « ici et maintenant » ; ni de préconiser que

²⁰ Je ne désigne pas ici tous les travaux au demeurant très divers, de géographie culturelle, ni n'exclus tout travail conduit en dehors de la géographie culturelle. Je désigne les essais et les études empiriques concernant les savoirs géographiques, leur valeur et la part qu'ils prennent à la production de l'espace géographique.

les travaux des géographes cités fassent l'objet d'une « transposition didactique » (au sens que ce terme peut revêtir en formation) dans la géographie enseignée.

1.2. Les propriétés des discours géographiques dans les situations ordinaires de classe

Les références théoriques (de géographie et d'épistémologie) doivent aider à rendre compte de discours géographiques scolaires qui ont trois caractéristiques essentielles :

- parce qu'ils sont scolaires, ils sont peu stabilisés, moins contrôlés que des discours savants ;
- ils construisent en même temps que de la connaissance, des identifications collectives ;
- ils sont le produit d'apprentissages, dont la spécificité géographique est assez mal connue.

La production de savoirs dans la géographie scolaire est ouverte à des influences nombreuses : scientifiques, médiatiques, professionnelles (aménagement). Des importations se font par les manuels, les textes des programmes, les ouvrages et les revues destinés aux enseignants. Même si le lien entre géographie scolaire et géographie scientifique est affiché dans les textes officiels et parfois dans les discours des professeurs, la classe de géographie ne s'apparente pas à une communauté de géographes qui débattraient. Ce qui se dit dans la classe comprend des fragments de textes scientifiques recomposés, des énoncés de la vie courante, l'expression d'opinions, de jugements, de convictions, etc. Les discours des professeurs et des élèves sur le monde en géographie scolaire, sont caractérisés par une variété qui trouve son origine dans l'hétérogénéité de leurs références sociales.

Les savoirs de l'histoire-géographie visent à faire comprendre aux élèves le monde dans lequel ils vivent (par exemple « *acquérir une vision dynamique et critique du monde afin de dégager l'essentiel dans la masse des faits nouveaux que l'actualité livre quotidiennement* »²¹) ; mais aussi à y trouver leur place, individuellement et collectivement, c'est-à-dire à savoir se situer comme individus autonomes et responsables, par rapport à d'autres individus. Les choix de citoyens que les élèves devront opérer plus tard, s'appuieront sur des représentations du monde et des valeurs en partie apprises dans la classe de géographie. C'est en fonction (entre autres) de ces représentations et de ces valeurs que se construiront les solidarités qui, pour eux, les lieront à d'autres individus. Tel est le principe qui justifie la présence de la géographie dans l'enseignement secondaire. Si la géographie scolaire à quelque efficacité, les savoirs qui y sont enseignés produisent (contribuent à produire) de la connaissance et simultanément « de l'identité ». C'est bien de cela qu'il s'agit, quand un programme affiche l'ambition de « *rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, et de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale* » (commentaire du programme de terminale de 2003). De quels territoires s'agit-il de se sentir co-responsables, aux côtés de qui ? Au nom de quelles valeurs ? Partagées, à partager avec qui ? La question des solidarités et des identifications est centrale dans la justification des choix de contenus d'enseignement en histoire-géographie. Elle l'est aussi très vraisemblablement dans les apprentissages ; même si les références identitaires des jeunes ne sont pas exactement celles que l'Etat cherche à faire partager à travers les programmes d'histoire-géographie (Tutiaux-Guillon, 1998).

²¹ Accompagnement des programmes, classes de première, juillet 2003, p.5

La connaissance chez un sujet s'élabore dans ses interactions avec les objets ainsi que dans les interactions avec d'autres sujets. Différentes théories de l'apprentissage argumentent et modélisent ces deux aspects de la construction de la connaissance. Le versant des interactions du sujet avec l'objet a été exploré par J. Piaget. Apprendre, dès les premiers mois de la vie, c'est assimiler un objet (une situation), agir sur lui pour l'insérer dans ses façons de penser et d'agir ; et quand il résiste, réajuster, transformer ses façons de penser et d'agir. Le versant des interactions sociales est privilégié par L.S. Vygotsky. Apprendre c'est se développer, grâce aux relations avec des adultes qui médiatisent la relation des enfants avec le monde en guidant, planifiant, régulant leurs actions. D'autres propositions tentent de concilier ces deux versants (socio-constructivisme). D'autres encore modélisent la connaissance et l'apprentissage comme des activités de traitement d'informations (cognitivism). Cependant, parce qu'elles sont des théories de l'apprentissage en général, toutes ces propositions n'aident guère à penser la spécificité de ce qu'est apprendre en géographie.

Par ailleurs, l'histoire récente de la pédagogie et de la didactique naissante est marquée par quelques entreprises de théorisation des apprentissages géographiques. C'est le cas par exemple des travaux initiés par le courant de l'espace vécu, dans les années 1975-1985, à l'Université de Caen. Une conception des apprentissages géographiques scolaires est mise en œuvre dans les expérimentations faites avec quelques classes. Elle combine des apports de géographie vidalienne et de géographie de l'espace vécu, ainsi que de méthodes de pédagogie dites actives. Cependant, ces travaux ne livrent de données empiriques que pour les classes dans lesquelles les expérimentations sont conduites (Best et al., 1978).

Finalement, ce qui fait la spécificité des apprentissages géographiques au quotidien, dans les situations ordinaires, très largement, nous échappe. Or, c'est bien cet « ordinaire » qui m'intéresse et pour lequel je fais appel à des références d'épistémologie de la géographie.

1.3. De la géographicité (Dardel, 1990) à la classe de géographie

Je présente maintenant le référent théorique qui me permet de spécifier le concept de rapport géographique au monde*. Ce référent est présenté en deux étapes. Tout d'abord, le fondement des apprentissages géographiques : la relation de géographicité ; ensuite, les moyens requis dans ces apprentissages : les moyens de la spatialisation. Pour chacune de ces deux étapes, je précise ce en quoi le référent théorique retenu fournit un cadre adéquat pour étudier les discours de géographie scolaire.

La géographicité comme mode de connaissance et d'action

Je pars de la proposition fondamentale, selon laquelle le rapport des êtres humains à la réalité comporte une dimension irréductible à aucune autre, qui est une dimension de **spatialisation**. Je m'appuie pour cela sur l'essai d'E. Dardel : *L'homme et la Terre Nature de la réalité géographique* (Dardel, 1952, rééd. 1990) et particulièrement sur son premier chapitre : « L'espace géographique ». La réalité s'éprouve comprend-on, parmi d'autres dimensions, comme espace terrestre. L'espace terrestre s'entend comme : étendue terrestre, « *réel et concret [...] donné, produit, vécu et perçu* » (Dauphiné, 1991, p.35). L'expérience de l'espace terrestre conduit chaque sujet à le qualifier. C'est **cette qualification** -elle peut prendre des formes plus ou moins rudimentaires ou sophistiquées, qui **de l'espace terrestre, fait un espace géographique**. « *Que l'espace géographique apparaisse comme essentiellement qualifié dans une situation concrète qui affecte l'homme c'est ce que prouve la spatialisation courante qui le spatialise comme éloignement et direction* » (Dardel, 1990, p.12). Cette spatialisation s'éprouve par :

- des **distances** : elles peuvent être appréciées, voire mesurées, mais elles sont d'abord appréhendées comme éloignement (près/loin) ;
- des **directions** : souvent fixées par des nécessités pratiques quotidiennes, contribuant à distinguer et à qualifier des « contrées », des « régions », voire des « mondes », au devant de..., en arrière de...etc. ; ce qui n'empêche nullement une société de se doter d'un système unifié de coordonnées qui peut s'avérer très utile au quotidien ;
- des **positions** : définies par une combinaison des distances et des directions ;
- des **limites** : qui séparent l'aisément accessible de l'inaccessible, les espaces recherchés de ceux tout simplement acceptés, consentis ou encore d'espaces rejetés ;
- des **situations** : relations établies, connues, utilisées dans les mouvements quotidiens ou plus rares que font les personnes, qui sont des mouvements motivés (les situations s'apprécient au regard de projets)

Cette spatialisation actualise une dimension du rapport à la réalité qu'E. Dardel appelle **géographicité**. « *Avant le géographe et son souci d'une science exacte, l'histoire montre une géographie en acte, une volonté intrépide de courir le monde, de franchir les mers, d'explorer les continents. Connaître l'inconnu, atteindre l'inaccessible, l'inquiétude géographique précède et porte la science objective. Amour du sol natal ou recherche du dépaysement une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une géographicité de l'homme comme mode de son existence et de son destin* » (ibid., p1 et 2).

Si je prends appui sur les premières pages de l'essai d'E. Dardel, ce n'est pas pour « vérifier » dans les classes, que la géographie telle qu'il l'a définie [*« phénoménologie de l'espace* », Besse, 2000, p.130] est (ou n'est pas)    l'oeuvre dans les classes de géographie. Il ne s'agit pas non plus de préconiser la transposition en formation et en classe, du courant de « géographie humaniste » qui s'est développé dans le sillage de cet essai. Il s'agit de disposer d'un cadre conceptuel adéquat pour étudier la construction de la connaissance géographique qui a lieu dans les classes. Cet essai me paraît intéressant par le fait qu'en posant la **géographicité** (de l'homme) **comme un modèle de connaissance et d'action**, il permet de penser la construction de connaissance en classe de géographie, sans la mettre à l'aval de la géographie savante ou de toute autre géographie de référence, mais en la mettant *a priori* sur un même plan d'observation.

En effet, ce modèle de connaissance et d'action concerne la part de l'expérience du monde, dans laquelle chaque sujet est confronté aux manifestations de l'espace terrestre : « *ce vers quoi il a    se porter, par quoi il doit passer et où il doit planter des repères* » (Dardel, 1990, p.16). Toutes les personnes, tous les objets, toutes les constructions humaines sont qualifiables dans ces opérations de spatialisation. Elles éloignent, rapprochent, séparent, relient. L'expérience géographique est ainsi définie, quelque soit le milieu social ou professionnel concerné, quelles que soient les circonstances. La géographie scolaire peut alors être conçue comme un des ces milieux où le modèle géographique de connaissance et d'action est mis en œuvre. Ce modèle inclut des pans de l'activité d'écriture : c'est par un glissement progressif de citations de textes de P. Vidal de la Blache, puis de romanciers, enfin d'Hölderlin, Shelley et Novalis, qu'E. Dardel souligne que la connaissance géographique peut être produite et consignée, transmise de différentes manières.

Telle qu'E. Dardel présente la géographicité, elle paraît être un cadre adapté à l'observation des classes de géographie, dans lesquelles se produisent (ou peuvent se produire) simultanément de la connaissance et « de l'identité ». En effet, lorsqu'il définit toute spatialisation comme étant d'emblée qualifiante, il pose que les propriétés reconnues aux fragments d'espace terrestre désignés, sont à la fois :

- des propriétés physiques, de position : devant, derrière, à gauche, à droite ;
- des propriétés sociales partagées : des repères qui permettent de s'entendre sur le fragment dont on parle (la ville X, le paysage Y, la région Z, etc.) ;
- des propriétés sociales discutées, spécifiques, parfois conflictuelles : des « *jugements de valeur* », « *des résonances affectives et imaginatives* » (ibid., p.15).

Les opérations de spatialisation jouent donc sur plusieurs registres. Le « *langage géographique* » mêle étroitement ces registres : « *Le langage géographique véhicule ainsi les étonnements, les privations, les souffrances ou les joies qui s'attachent aux régions... Des colorations affectives teintent des mots qui devraient s'enregistrer sans plus, comme Champagne, Bocage, Java, Suisse, Riviera* » (ibid., p.15-16). Désignant des fragments d'espace terrestre, on les caractérise (distances, positions, physionomies etc.) ; on les identifie par association avec des repères déjà connus et reconnus pour être proches de soi... ou lointains, par assimilation à d'autres fragments conçus, imaginés, déclarés proches de soi... ou franchement différents. La géographie scolaire est ainsi grande pourvoyeuse d'une nomenclature, qui « devrait s'enregistrer sans plus », mais qui véhicule bien plus que des positions et des repères de nomenclature.

A la question de la spécificité des apprentissages en géographie, la géographicité, telle qu'E. Dardel la définit, oppose une réponse nette. Apprendre dans l'expérience géographique, c'est se confronter à l'espace terrestre, condition d'existence de l'être humain. Les propos de l'auteur sont  maill s d'expressions qui cherchent à caractériser la nature de cette confrontation. Le philosophe y trouvera des accents heideggeriens (« *l'inquiétude géographique* » p.2) et des apparentements avec la *Phénoménologie de la perception*, de M. Merleau-Ponty. Mais l'important est ici que l'auteur fournit un cadre qui établit les constantes d'une « *géographie en acte* » (p.1), qu'elle soit scientifique, de découverte, de contemplation, quotidienne, voire prosaïque. C'est en fonction des qualités de distances, directions, positions, limites, situations, que s'organise cette géographie en acte. Cette référence satisfait donc à la condition que je posais : de permettre d'observer dans les classes, la manifestation d'apprentissages spécifiquement géographiques. Il me faudra ensuite préciser les moyens d'observation de ces apprentissages géographiques.

Enfin, la géographicité, telle que la définit E. Dardel s'exprime dans une spatialisation d'emblée socialement et historiquement située. Il ne s'agit pas d'une relation entièrement contenue dans un rapport secret, un échange intime entre un être humain et des lieux, des paysages, des espaces. Le propos de l'auteur n'est pas d'accréditer la thèse d'un esprit des lieux. Les significations de l'espace géographique, sont des *significations pour* des sujets, pas des significations en soi. Elles sont donc construites et transmises dans les activités matérielles et spirituelles quotidiennes. Elles valent pour des groupes sociaux, dans un contexte historique et culturel donné. Passé les citations littéraires liminaires, les exemples sur lesquels s'appuie E. Dardel pour définir ce qu'est l'espace géographique, concernent des nations, des groupements humains (villes, villages) et des circonstances historiques. Les significations se construisent aussi politiquement : « *la frontière ne s'oppose comme frontière qu'à une liberté humaine qui s'y heurte ou qui s'y sent protégée, qui la franchit ou qui la respecte* » (ibid., p.11). Par conséquent, le cadre fourni par E. Dardel est aussi compatible avec notre ambition de décrire la production des savoirs géographiques scolaires, sans les abstraire des contextes politiques et sociaux de cette production.

Les instruments de la spatialisation

Dans le cadre défini par E. Dardel, **la spatialisation répond à deux grandes catégories de besoins**. D'une part, le besoin de décrire, de déchiffrer, d'interpréter ; d'autre part, le besoin de parcourir, se diriger, se reconnaître, se retrouver, disposer, se rapprocher, se tenir à distance, mettre à sa portée. Les deux catégories, l'une plus proche de la connaissance, l'autre plus proche de l'action, sont cependant inséparables. Elles sont **orientées par un ensemble de finalités** :

- « **ustensile** » (ibid., p.11) : elles permettent la satisfaction de besoins matériels ; la préoccupation dominante est l'usage et la production
- **iconographique**, au sens de J. Gottmann : elles participent à la production d'un cloisonnement « régional » (en territoires, en Etats-nations, en aires de civilisation), qui fixent les identités collectives ;
- **épistémique et sensible** : elles visent aussi à connaître pour connaître, comprendre, apprécier.

Ces besoins peuvent être satisfaits à l'aide d'instruments ou de procédés spécifiques, qui constituent le fonds commun de la géographie en acte : des opérations de connaissance (géographique), des objets de connaissance, des conceptions de l'espace géographique, des catégories de textes.

Les opérations de connaissance géographique ; la nomination

Les opérations de connaissance géographique sont les **procédés de production, de transmission, d'accumulation et de transformation des connaissances concernant les espaces pratiqués, perçus et imaginés**. Ces connaissances sont indissociables des contextes dans lesquels elles sont mobilisées, transmises, appropriées. Elles associent à un fragment d'espace terrestre perçu, utilisé, désigné *in situ* ou à distance, des qualités (opération de qualification) inséparables de l'usage qui en est fait, qu'il s'agisse d'un usage de production, de la construction d'une référence partagée ou d'une connaissance en soi. **Les travaux de géographie culturelle portant sur les « savoirs vernaculaires »** (Collignon, 2000 ; Stazsak, 1996) **hésitent sur la caractérisation de ces opérations** : « *compétences spatiales [...]* dont chacun de nous fait au quotidien la démonstration la plus évidente » ; « *interprétations globales des milieux géographiques et du monde dans son ensemble* » (Collignon, 2003).

Remarquons seulement à partir de l'un de ces procédés : le procédé de nomination, qu'ils impliquent un découpage, un ordonnancement, en même temps qu'une qualification de l'espace. B. Collignon montre, par exemple, comment les savoirs toponymiques, dans la société « traditionnelle » des Inuits, permettent à la fois de distinguer les statuts des lieux pratiqués, de rappeler les contextes dans lesquels ils sont utiles et de faire partager au groupe une mémoire des pratiques et des qualités contextuelles de ces lieux (Collignon, 1997, p.142-144). Mais la nomination est aussi un instrument des pratiques géographiques scientifiques. Elle y répond à des enjeux différents, mais tout aussi réels, de connaissance et d'action sur le territoire. B. Debarbieux a montré par exemple, comment l'innovation lexicale dont a fait preuve R. Blanchard, pour la nomenclature des Alpes, résulte d'« *une double stratégie : stratégie de rupture paradigmatique interne à la discipline et stratégie d'autonomisation de la discipline par rapport aux autres sciences sociales et naturelles* » (Debarbieux, 1993, p.109). Cette stratégie a par ailleurs produit une nouvelle lecture du territoire alpin français, qui en a fortement orienté les pratiques sociales, aux échelons régional et français. Dans la géographie scolaire, les enjeux de l'utilisation du procédé de nomination, se concentrent notamment sur la nomenclature (partie du « langage géographique ») : « *les Européens sont les seuls, par exemple, à nommer indien l'océan qui forme le globe de l'ancien monde. Il est plus souvent appelé arabe, aussi bien en Chine qu'aux Etats-Unis. Pourquoi ? La zone intertropicale, autre cas spécifique, n'existe comme objet unifié et global que dans notre géographie ; les Brésiliens*

et les Indiens n'y font pas référence. Leurs repères sont ailleurs ou autrement dessinés. Comment ? Une nomenclature oriente par la définition des cases qu'elle impose » (Retailé, 1997, p.31).

Les objets de connaissance

Les objets de connaissance sont le résultat de ces opérations, produit dans l'action. On peut les considérer comme les **types de découpage et d'ordonnement spatial mis en œuvre**. Un mode de découpage très usité et efficace consiste à différencier, à mettre en ordre l'espace terrestre à l'aide du couple : ici/ailleurs. Il conduit à considérer comme objet de connaissance : le « pays », la contrée, le « milieu de vie », défini par rapport à un ailleurs, plus lointain, peu ou pas pratiqué, mais toutefois qualifié.

Le couple ici/ailleurs s'utilise bien sûr dans les pratiques sociales quotidiennes, souvent inconsciemment dans le repérage et les déplacements. La géographie scolaire en use publiquement : P. Clerc souligne que le plan d'études des programmes actuels « *met la France au cœur d'un système de représentations et les lieux du monde sont étudiés de manière concentrique à partir de ce lieu : la France, ensuite l'Europe, puis le reste du monde développé. Les autres lieux sont dans l'ombre, hormis pour les quelques contrepoints qui ne font, en fait, que renforcer la centralité* » (Clerc, 2002, p.50). Il existe aussi des types de découpage et d'ordonnement beaucoup plus élaborés, qui ne sont pas réservés à la géographie scientifique. Ainsi, A. Turco étudie, à partir d'un exemple pris dans la société Sénoufo²², les « *procédures intellectuelles à travers lesquelles la symbolisation territoriale se produit* » (Turco, 2001, p.382). Ces procédures doivent en effet mettre les comportements humains, autant que possible en adéquation avec le bon fonctionnement du monde, au sein d'une cosmologie pensée et voulue par les divinités. Une « *raison mythique* » (Turco, *ibid.*, p.369) est ainsi à l'œuvre dans la production sociale du territoire. En ce qui concerne la géographie scolaire, des objets de connaissance plus complexes que le modèle ici/ailleurs sont mis en œuvre, au moins dans des pratiques qualifiées d'innovantes. Un des enjeux de la recherche en didactique est de montrer que de tels objets, plus complexes, sont effectivement enseignés et appris (et comment ils le sont). Mais l'étude de l'activité quotidienne des sujets souligne(ra)it la variété et l'hétérogénéité des objets de connaissance, qui se construisent pour lire l'espace en action et y agir.

Les conceptions de l'espace géographique

Les conceptions de l'espace géographique sont les propriétés formelles (formel : qui concerne la forme, l'ensemble des relations entre éléments) que les sujets valorisent dans leur expérience de l'espace terrestre. Je procède ici par distinction entre deux modalités qu' E. Dardel ne sépare cependant pas (il en souligne même le prolongement et l'ancrage de l'une dans l'autre). Mais leur distinction me paraît être un premier élément à poser dans une perspective d'analyse et d'interprétation de discours géographiques.

D'une part, une conception peut être décrite comme la plus proche de ce qui est éprouvé au premier abord, de l'expérience de l'espace débordant le corps. C'est l'espace matériel. E. Dardel précise ses propriétés dans « *une herméneutique des différents types d'espaces élémentaires dans lesquels se distribue l'espace géographique : espace tellurique, espace aquatique, espace aérien, espace construit par les hommes* » (Besse, 2000, p.133). L'important pour nous, est que **l'espace matériel**, en tant que conception, n'est ni neutre, ni inerte. Il **est qualifié** : il peut être appréhendé comme accueillant, bienveillant ou au contraire obstacle, résistance. De telles qualités n'ont bien sûr de sens que par rapport aux projets, aux intentions et aux moyens dont disposent les sujets. C'est dire que l'expérience « première » de l'espace terrestre est portée par des intentions.

Pour les besoins de l'analyse, on peut identifier à l'opposé, **une conception qui met à distance cette expérience première, en la confrontant à une entreprise explicite, consciente, de réorganisation de l'expérience individuelle ou collective**. Il y a place là

²² Il s'agit de comprendre la production sociale du Sinzang, que les Européens ont traduit par « bois sacré »

pour des requalifications de fragments d'espace terrestre, pour des confrontations de connaissances, pour des essais de codification nouvelle des usages des lieux, pour la reconnaissance et l'invention de nouvelles formes spatiales.

L'écriture de la Cosmographie Universelle de S. Münster, telle que J.-M. Besse l'analyse, correspond à cette conception. La Cosmographie Universelle invente à la fois un modèle d'écriture (la compilation) et une représentation unifiée de l'espace terrestre (l'oecumène universel). L'ouvrage est conçu pour que le lecteur prenne conscience de ce qu'est l'objet du savoir cosmographique. La compilation propose une structure globale et ouverte, de traitement des informations géographiques. Elle permet de lier expériences anciennes glanées chez les auteurs antiques, informations contemporaines recueillies chez des voyageurs et informations à venir, auxquelles une place est réservée du fait même de l'organisation des rubriques. La Cosmographie Universelle est ainsi « *un schème d'écriture à l'intérieur duquel l'expérience moderne de la Terre comme oecumène universel, se construit, et prend progressivement une signification* » (Besse, 2003, p.155). « *L'objet « Terre » et l'objet livre fusionnent, dans la mesure où c'est dans le livre que se réalise, que se construit dans l'esprit du lecteur la Terre universelle qui est l'objet du livre* » (ibid. , p.158).

Ainsi, sont posées deux bornes, pour lesquelles nous pouvons reprendre les catégories proposées par D. Retailé, de **géographie spontanée** et de **géographie raisonnée**. Les pratiques raisonnées visent à « *rendre cohérent ce que l'on sait et ce que l'on vit* » (Retailé, 2000, p. 278). Contrairement à la géographie spontanée, qui fait face aux impératifs quotidiens de reconnaissance, de mobilité ou bien encore d'évasion, cette géographie raisonnée suppose un effort analytique et critique, un usage systématique du calcul et de la modélisation. Mais ces deux pratiques géographiques (spontanée, raisonnée) ont en commun de découper, classer, hiérarchiser, ordonner l'espace.

Des textes

Différentes catégories de textes soutiennent les opérations de connaissance géographique ; mobilisent, construisent les objets de connaissance (modalités de découpage et d'ordonnement de l'espace terrestre) ; sollicitent, imposent des conceptions de l'espace géographique. J'utilise le vocable « texte » au sens banal : ensemble de termes et/ou de figurés et/ou de nombres, agencés de façon à produire une signification. Un texte peut être élaboré avec des langages et dans des contextes différents. La production, l'utilisation des textes qui nous intéressent, peuvent être comprises comme des actes de spatialisation. Un énonciateur, un destinataire sont mis en relation, grâce à une description qui met en œuvre des catégories, des découpages et des qualifications spatiales. **Dans ces situations tout à fait ordinaires** (un voyageur en transit dans une station de métro lisant un « plan » du réseau métropolitain, des groupes de touristes confrontant ce qu'ils perçoivent avec ce que les auteurs du Guide vert leur disent qu'ils doivent voir ici en cet instant, des élèves parcourant à la dérobée des manuels de géographie), **plutôt que de la communication d'une spatialisation déjà-là, prête à être partagée, il s'agit d'une spatialisation qui se construit chez le destinataire, ou dans l'interaction entre des personnes alternativement énonciatrices et destinataires** (dans les cas de textes verbaux oraux). Une fois passées ces généralités, il est difficile d'entrer dans des analyses plus précises, tant le sujet est vaste. Je me bornerai à évoquer deux repères importants, pour situer les problématiques de la géographie scolaire, concernant les textes géographiques.

Les textes « géographiques » (ceux qui « portent » une spatialisation) sont d'une grande diversité. La toponymie y appartient, en ce sens qu'elle ait liée à des intentions d'invention ou d'usage des lieux. Les noms des points nodaux des territoires Inuinnait sont établis en fonction de leurs propriétés et de leurs usages cynégétiques. Les noms attribués aux itinéraires balisés de « l'Espace historique de la Bataille de Normandie », contribuent à une structuration inédite de l'espace bas-normand, à

destination de populations de touristes. Un ensemble coordonné de textes (brochures, panneaux de signalisation, bornes explicatives sur les « hauts-lieux », relations intertextuelles avec les monuments et les sites de commémoration) participe d'ailleurs à cette entreprise. La catégorie des guides appartient à la famille des textes géographiques. Elle se subdivise en genres spécialisés, bien que perméables (Chabaud et al., 2000). Dans la classe de géographie, les textes se coordonnent, s'articulent, de façon tout aussi complexe : le texte du cours, le texte du manuel (certains fragments), les toponymies nombreuses -et ce qu'elles évoquent, d'autres textes utilisés par le professeur, provenant du manuel ou d'autres sources.

Tous les textes géographiques ont en commun de trouver une solution au problème posé par l'expression, en un ou des langages conventionnels (verbal oral, verbal écrit, graphique(s), combinaisons de verbal et de graphique), **des relations simultanées, constitutives de la dimension spatiale**. Problème classique de la sélection et de l'ordonnancement des informations consignées dans les guides géographiques, des plans adoptés dans les ouvrages de géographie régionale ou universelle. Pour la géographie scolaire, la notion de forme didactique (voir chapitre 3) rend compte des solutions trouvées par les professeurs, pour ordonner séquentiellement des énoncés qui se rapportent à des relations planaires simultanées. Cette notion désigne : l'articulation d'un contenu géographique par une série organisée, dans le temps, d'énoncés produits par l'enseignant et/ou par les élèves.

Des manières de penser le monde en géographie

Pour commencer à opérationnaliser cette approche de la spatialisation géographique, en direction des classes et des discours géographiques qui y sont produits, je m'appuie sur l'essai que D. Retailé a consacré aux « *manières de penser le monde* » en géographie (Retailé, 2000). Pour cet auteur, tous les discours géographiques peuvent être produits à partir de trois « manières de penser le monde », combinables dans des proportions variées. La proposition qu'il fait est compatible avec ce qui est le fondement de notre approche : la géographicité, telle qu'elle est définie par E. Dardel. En effet, il considère la connaissance géographique dans ses invariants. Il inclut la discipline scientifique qui porte le nom de géographie dans l'ensemble des pratiques de la géographie. Les « manières de penser le monde » apparaissent alors comme des idéaux-types de la construction de la connaissance, lorsqu'il s'agit de « *penser le monde avec la Terre comme référence* » (Retailé, 2000, p.273).

D. Retailé opère donc bien une distinction à l'intérieur d'un seul et unique modèle de connaissance et d'action. Par ailleurs, il confirme l'hypothèse d'un continuum de conceptions de l'espace géographique, tendues entre la pratique spontanée et la pratique raisonnée. Ces « *manières de penser le monde ne sont pas contradictoires [...] mais   la fois successives et complémentaires dans la construction de la connaissance. Elles voient leur part varier avec le niveau d'élaboration du discours* » (ibid., p. 276). Les discours les plus élaborés mobilisent davantage les deuxième et troisième manières que la première manière (figure 2.1). Enfin, il souligne que ces « *outils de la conscience [...] servent à fabriquer de l'identité, aussi bien individuelle que collective* » (ibid., p.283). Nous retrouvons la fonction d'identification, que remplit l'opération qualifiante qu'est la spatialisation ; qualifiante pour les lieux et pour soi-même les désignant, les percevant, les évoquant, les envisageant.

J'organise dans la figure 2.1, la description des trois idéaux-types universaux de la connaissance géographique, que sont les « manières de penser le monde » en géographie. Je reprends pour l'essentiel, les catégories d'instruments de spatialisation définies *supra* :

- **la nature du problème que se pose l'enquêteur ou l'énonciateur**, à propos d'un fragment d'espace terrestre « *réel et concret [...] donné, produit, vécu et perçu* » (Dauphiné, op.cit). Amorcer la caractérisation des idéaux-types par la nature du

problème posé, est une façon d'ancrer leur définition dans le référent pour lequel ils ont été pensés : celui des pratiques, celui de la « géographie en acte » ;

- **le type de relations que ce problème conduit à établir**, entre des éléments que l'observateur ou l'énonciateur juge significatifs, un ou des objets de connaissance produits ou utilisés, une ou des conceptions de l'espace géographique mobilisées ;
- **les opérations de connaissance** nécessaires à l'établissement de ces relations et à la recherche de solutions au problème posé ;
- **les textes** qui peuvent être produits ou utilisés dans cette recherche (voir figure 2.1).

Ainsi conçue, la figure comprend la plupart des grandes catégories que D. Retaillé a mobilisées dans le fil de son essai. J'ai cependant écarté de ce tableau : les « *manières de penser le temps* » (Retaillé, 2000, p.278) qu'il articule aux manières de penser le monde en géographie. J'ai fait le choix de me centrer ici strictement, sur la conception et l'expression de la dimension spatiale. Cependant, je reprends cette articulation « manières de penser le temps »/ « manières de penser le monde » en géographie au chapitre 3. Elle participera à ce moment-là à éclairer la complexité souvent sous-estimée des rapports histoire-géographie, en classe de géographie

L'hypothèse des trois idéaux-types universaux de la connaissance géographique permet d'envisager une interprétation et une analyse des discours géographiques scolaires. Dans son essai, D. Retaillé évoque d'ailleurs la géographie scolaire, mais seulement à travers certaines de ses dérivées : « *A un citoyen libre, donc autonome intellectuellement, il faut proposer autre chose [que ce que l'Ecole propose aujourd'hui] : des disciplines de pensée plutôt que des lignes, des problèmes et des choix plutôt que des résultats tout prêt récités* » (p.284). Il s'agit bien d'idéaux-types et non d'outils de classement ou de hiérarchisation des discours géographiques. Un rapide détour par deux cas, pris hors du champ de la géographie scolaire, me permettra de préciser au lecteur le type d'usage que je compte faire, pour la géographie scolaire, de ces « manières de penser le monde ».

1.4. La classe de géographie comme lieu de construction d'un rapport géographique au monde

L'idée de géographicité comme modèle de connaissance et d'action permet de proposer une réponse à la question initiale : *en quoi les apprentissages des élèves en classe de géographie sont-ils spécifiquement géographiques ? En quoi les significations qu'ils donnent aux situations d'apprentissage de la géographie scolaire, peuvent-elles être considérées comme géographiques ?* La spatialisation, telle qu'elle est définie par E. Dardel (c'est-à-dire : qualifiant l'espace terrestre), permet d'identifier des opérations spécifiquement géographiques. Elle est présentée comme une nécessité de la vie sociale. Elle constitue donc un outil conceptuel pour approcher toutes les situations dans lesquelles des apprentissages et de la connaissance géographique sont produits, quel qu'en soit le contexte social, professionnel, historique. Les situations scolaires devraient par conséquent se prêter à cette approche. Au passage, l'idée de spatialisation a permis de souligner des continuités, des caractères partagés entre géographie scolaire et géographies non scolaires. Parmi les outils d'une pratique qui oscille dans des proportions variées entre géographie spontanée et géographie raisonnée, ce fonds commun comprend la participation des discours géographiques, quels qu'ils soient, à la fabrication des identités.

Figure 2.1 : Trois « manières de penser le monde » en géographie, selon D. Retaillé (2000)

	Première « manière »	Deuxième « manière »	Troisième « manière »
1) quel problème est posé, relativement à l'espace ?	Mettre en ordre des informations collectées à la surface de la terre par classement et localisation	Différencier l'étendue terrestre par l'analyse des distances et positions des lieux étudiés ainsi que des distributions des phénomènes étudiés	Comprendre le jeu (la part de détermination subie, acceptée et de liberté reçue, conquise) des acteurs avec la distance , dans les relations sociales
2) quelles relations spatiales sont valorisées ?	Un espace ancré dans sa matérialité visible , que l'on perçoit sur le terrain ²³ Analyse des relations « verticales » , au sein d'objets géographiques dont limites ne sont pas discutées. Position des lieux donnée par rapport à par un système de coordonnées géographiques (latitudes/longitudes). indépendant des relations sociales	Un espace est conçu comme régi par des règles générales d'organisation des lieux les uns par rapport aux autres. Analyse des relations « horizontales » dans un système de lieux , caractérisés par leurs positions, leurs distances relatives et leur spécialisation ²⁴ .	L'espace est conçu comme une ressource et une fin , dans les relations sociales Analyse des agencements ²⁵ relatifs aux pratiques sociales dans lesquelles sont engagés des individus et des groupes, et avec eux, des objets, des signes, des savoirs, des valeurs ²⁶ .
3) quelles opérations de connaissance sont nécessaires pour répondre au problème posé ?	Description arrêtée de lieu en lieu Vérification des localisations et de la nomenclature connues Le classement géographique est donc une réponse à l'accumulation de données de divers ordres.	Mesure des distances et autres mesures rapportées à ces distances. Passage de mesures localisées à la reconstruction intellectuelle d'un ensemble continu de forces interagissantes, dont les mesures constituent des traces.	

Deuxième «

²³ « Cette première conception dominée par la matérialité de la Terre privilégie la nature héritée et les aménagements apportés par les générations antérieures [...] Cette Terre habitée est d'abord le milieu, l'environnement immédiat, la ressource qui s'exploite » (Retaillé, 2000, p.274-275)

²⁴ « C'est la position occupée par rapport aux autres qui importe dans un coprésence dépassant l'expérience immédiate et seulement « visible » à travers des indicateurs mesurés de l'invisible » (ibid., 2000, p.275)

²⁵ La notion d'agencement, reprise de M. Lussault, désigne l'ordonnement d'un lieu par rapport à une action en cours. Cet ordonnement concerne les personnes, les langages, les objets (Lussault, 2000) engagés ou mobilisés dans cette action.

²⁶ « La connaissance ordinaire [est] porteuse d'une grande subjectivité, mais aussi d'une intentionnalité qui émerge face à l'autre soi-même. Le monde réel, celui qui est vécu et non pas celui qui est conçu, est fait de ces multiples confrontations de volontés inégalement puissantes » (ibid., p.282)

4) quels textes utilisés ou produits ?	Récits de voyage, Tableaux et mémoires descriptifs ; Cartes inventaires	Monographies de « géographie régionale générale » (Reynaud, 1974, p.181) Cartes thématiques Modèles spatiaux	Cosmogonies et cosmographies Récits d'action spatiale (Lussault, 2003)
---	---	--	---

Commentaire de la figure 2.1 :

Parce qu'elle est un tableau, cette figure sépare de façon brutale, trois versions du modèle de connaissance et d'action, que je décris à partir de l'essai d'E. Dardel. Cependant, dans l'acte de connaissance, ces trois modalités peuvent être combinées, ou intervenir à des moments différents et s'articuler dans une séquence. C'est en tout cas l'hypothèse que j'illustre et défends maintenant.

Avant cela, rappelons qu'**aucune des trois colonnes ne peut être considérée comme décrivant un courant ou une période de l'histoire de la géographie universitaire**, même si des rapprochements peuvent être spontanément opérés. Une manifestation pure du premier idéal-type serait une suite de descriptions de contrées, uniquement perçues dans leur singularité, à partir de la liste des lieux qui les remplissent, dans les limites indiscutées que tout un chacun s'accorderait à leur attribuer. Or, si dans cet énoncé, on peut reconnaître certains ouvrages de géographie scolaire (Précis de géographie, « Petite géographie »²⁷), aucune géographie scientifique ne lui correspond (voir *infra* chapitre 3, section 1.3, le passage consacré à L. Gallois).

Dans son expression la plus pure, la deuxième manière peut être qualifiée de spatialiste. Le spatialisme « *consisterait en fait, à substantialiser [...] l'espace en tant que tel au lieu de l'investir de substances non spatiales* » (Lévy, 1999, p.136). Dans le domaine scientifique, elle serait l'attribut distinctif d'une science de l'espace, qui chercherait à établir des lois d'organisation de l'espace, indépendamment de phénomènes purement sociaux (villes, frontières, aménagements etc.). Ce n'est jamais le cas en géographie, au-delà de quelques articles, dans la bibliographie d'un auteur, ou de numéros de revue consacrés à une réflexion théorique et méthodologique sur le statut d'éventuelles lois de l'espace. La géographie chorématique (même si les postures de ses praticiens n'ont pas été homogènes) ne peut pas être considérée comme spatialiste : la très grande majorité des travaux n'ont jamais écarté de la modélisation, des contenus de substance sociale. Le genre « **géographie régionale générale** » correspond à une géographie régionale théorique, cherchant à valider des lois ou des modèles spatiaux généraux, tout en identifiant les singularités, qui introduisent des écarts entre les formes spatiales attendues et les formes observées.

Pour la troisième manière, envisagée dans son versant scientifique, l'espace géographique est conçu comme un agencement dynamique comprenant des acteurs qui s'y engagent avec des stratégies, des textes appropriés (représentations iconiques, textes oraux ou écrits), **des valeurs.** Le **récit d'action spatiale** est un « *discours narratif énoncé par l'acteur et qui est une manifestation en même temps qu'un instrument performatif de l'action spatiale* » (Lussault, in : Lévy et Lussault, 2003, p.768). Les politiques urbaines ou régionales d'aménagement, les politiques environnementales, énergétiques, touristiques, produisent leurs lots de récits d'action (et de « contre-récits »). Énoncer cela suffit à suggérer que les courants de la géographie des représentations, de la géographie sociale, de la géographie culturelle, de l'ethnogéographie (étiquettes qui ont les défauts de leurs avantages : si on peut associer à chacune d'entre elles, tel article et ouvrage fondateurs ou tel auteur emblématique à un moment donné, leurs périmètres se recoupent, les mêmes auteurs peuvent être concernés) se « classeraient » dans cette troisième manière. On ne peut pourtant pas exclure que, dans le fil de la démonstration, le géographe s'appuie sur d'autres manières. Ainsi, dans la discussion de l'ouvrage de B. Collignon : *Les Inuit : ce qu'ils savent du territoire*, B. Debarbieux souligne que l'auteur utilise, par allusions, le modèle ici (le territoire des Inuinnait /ailleurs (l'Occident) (première manière de penser le monde), pour opposer, exagérément à son avis, deux territorialités jugées différentes (Debarbieux, 1998).

²⁷ Par exemple : « *Petite Géographie ou extrait de la géographie physique, politique, commerciale et historique* », Alfred Mame et Fils, Poussielgue Frères, Tours, Paris, 1876

On voit comment les usages scientifiques des manières de penser le monde, tout comme leurs autres usages sociaux, nous ramènent sans cesse à « *la question de l'Autre en géographie* » (Laplace-Treytore, 2000).

En passant d'une colonne à l'autre du tableau, on peut lire certaines des dynamiques de construction de la connaissance géographique.

Ainsi, I. Laboulais-Lesage nous montre comment le discours géographique de Coquebert de Montbret, se modifie en relation avec ses fonctions dans l'appareil d'Etat, entre 1774 et 1831 ; évoluant, pour simplifier, de la première manière vers la deuxième manière. A chaque étape de son parcours professionnel, correspond une écriture de l'espace. Ainsi, relève de la première manière : le *tableau* par lequel, diplomate en poste à l'étranger, il restitue des informations localisées sur les lieux. Ou encore *l'inventaire*, dans lequel il recense de façon systématique à l'intérieur des limites d'un territoire, des données pré-établies qu'il complète sur le terrain. Par contre, il fait un pas vers la deuxième manière, lorsque au sein de l'Agence des Mines, il remplit la mission qui lui a été confiée en thermidor an IV, de recenser les ressources minérales françaises. Ses *Notices minéralogiques* sont construites non plus suivant un découpage préétabli à l'intérieur duquel il recense de façon précise les gisements et les productions, mais sur une division en régions naturelles ; division qu'il établit lui-même, à partir de la distribution spatiale des roches, des minerais et des sols. « *Le parcours de Coquebert de Montbret illustre et matérialise le passage du territoire envisagé comme cadre de l'enquête, à l'espace conçu comme objet même de l'enquête* » (Laboulais-Lesage, 1999, p.47).

Dans le même ordre d'idées, les géographes post-vidaliens, ont non seulement étudiés dans leur thèse, les pays qui composent leurs terrains régionaux d'étude (première manière) ; mais ils ont assez systématiquement enquêté sur les confins de chaque pays, sur les lisières de leur terrain, « *là où s'opère la transition vers l'ailleurs ou vers l'autre* » (Robic, 2000). Ils ont ainsi mâtiné leurs discours, de deuxième manière. M.-C. Robic identifie ainsi certaines des stratégies d'écriture de J. Sion, A. Demangeon ou L. Gallois.

Cette figure peut fonctionner comme un outil d'analyse des discours géographiques, en particulier d'identification de discours qui ne correspondent pas pleinement à tel ou tel idéal-type (combinaison, hybridation, transition, alternance entre deux ou trois idéaux-types). Ce n'est pas un outil de classement ou de hiérarchisation. En principe, tout discours peut être analysé avec cet outil, puisqu'il est conçu à l'aide de trois idéaux-types universaux, des manières de penser le monde en géographie. Je l'utiliserai comme telle pour la géographie scolaire.

Tout en partageant un certain nombre de caractères, les situations scolaires apparaissent spécifiques, par les finalités et les modalités des apprentissages qui y ont lieu. La construction identitaire y est une commande politique, alors que dans beaucoup d'autres situations, l'encadrement politique des territoires et des sociétés est un élément périphérique du contexte. Par ailleurs, à l'Ecole, les apprentissages géographiques n'ont pas pour but une utilisation immédiate ou très légèrement différée dans l'action. La vérification de l'efficacité de la connaissance est nettement différée, et de toute façon, dissociée du moment et du lieu d'apprentissage.

A partir de ces spécificités, **on peut concevoir la géographie scolaire, dans un double mouvement :**

1° de transmission de connaissances, d'une culture, tout particulièrement de repères partagés ; soit un ensemble de modalités singulières de qualification de l'espace terrestre, qui valent pour la collectivité nationale. Ce projet scolaire de spatialisation est bien un **projet iconographique** (Gottmann, 1952) ;

2° d'appropriation pour chaque sujet élève, des produits de cette spatialisation collective, alors même que d'autres spatialisations singulières sont à l'oeuvre chez lui. Spatialisations singulières qui sont le fait des groupes dans lesquels il s'insère. Le processus d'individuation met chaque sujet aux prises avec la variété des qualifications sociales de l'espace, qui ont cours dans les circonstances de sa vie sociale. La géographie scolaire est spécifique, sans doute, parce qu'elle confronte les sujets de façon systématique à l'hétérogénéité des qualifications spatiales dont ils sont porteurs.

Il reste à proposer maintenant une définition conceptuelle du fonctionnement de la classe de géographie ; définition qui spécifie en géographie, l'idée de rapport disciplinaire au monde. Je proposais dans un texte écrit en 2003, de définir ainsi le rapport géographique au monde :

« processus de structuration des rapports individuels à la réalité, dans leur dimension de spatialisation ; structuration par des références (des représentations du monde) collectivement élaborées, dans des situations de classe reconnues comme propices à cette élaboration, et grâce à des ensembles d'outils intellectuels spécifiques de l'approche géographique du monde. » (Thémines, 2004)

A posteriori, et dans le fil de la réflexion qui a pris appui sur les conceptions dardéliennes de géographicités et de spatialisation (étayage que j'ai tenté ici de renforcer, de préciser, d'argumenter), il me paraît, nécessaire de préciser que :

1° cette définition fait l'hypothèse d'un individu « pluriel ». Les individus sont confrontés à des spatialisations différentielles. L'harmonisation, l'adéquation de ces spatialisations dans l'activité d'un sujet, est a priori problématique. La géographie scolaire fait le pari que l'un des modalités sociales de spatialisation : celle qu'elle porte plus spécifiquement -encore que d'autres géographies (notamment grand public) s'en chargent aussi- qui est une modalité définie à l'échelon national, sera la modalité de référence, pour les autres spatialisations singulières à l'oeuvre chez chaque sujet. Cela ne signifie pas qu'il faille envisager un effacement, ou un emboîtement des unes dans l'autre. Il s'agit très vraisemblablement, plutôt de **confrontation**, de **substitution**, de **recomposition**, de **réactivation** etc. C'est à l'hypothèse de cette complexité des rapports entre spatialisations chez les individus, que renvoient les relations qui, dans la figure 1.2, sont figurées à partir du corpus des savoirs non spécifiquement scolaires ;

2° cette définition fait l'hypothèse d'un fonctionnement « négocié » des classes. Pour un même objet d'enseignement, la façon dont des représentations collectives sont confrontées à des représentations individuelles et en partie non scolaires, varie d'un professeur et d'un cours à l'autre. La classe est **une instance de légitimation de représentations géographiques du monde, qui, dans une certaine mesure, se négocient entre les élèves d'une classe et un professeur** ; ce qui n'est pas nécessairement le cas dans toutes les situations d'apprentissage géographique. D'une part, certaines de ces situations se font sans présence directe d'un interlocuteur : on apprend seul dans sa pratique, ou en observant d'autres personnes, ou en prenant connaissance de textes dont les auteurs ne sont pas présents pour en discuter le sens. D'autre part, dans les situations de face à face avec des interlocuteurs, il n'y a pas toujours de possibilité de négociation de l'objectif d'apprentissage (ce qui est au demeurant le cas, parfois aussi, dans les classes). Cependant, les professeurs admettent souvent, au moins provisoirement, de considérer comme recevables, des représentations, qui ne les satisfont pas totalement d'un point de vue scientifique, mais qui leur paraissent « ici et maintenant » (les seules ?) enseignables/apprenables.

Bilan

L'idée de géographicité comme modèle de connaissance et d'action m'a donc permis de conceptualiser l'idée de rapport géographique au monde (figure 2.2). Je considère disposer là d'un outil d'interprétation des apprentissages en classe de géographie. Encore faut-il en tester la pertinence et l'utilité. *Qu'est-ce que cet outil amène-t-il à mieux comprendre de ce qui se passe dans les classes de géographie ?* C'est ce que nous allons examiner dans la section 2 de ce chapitre.

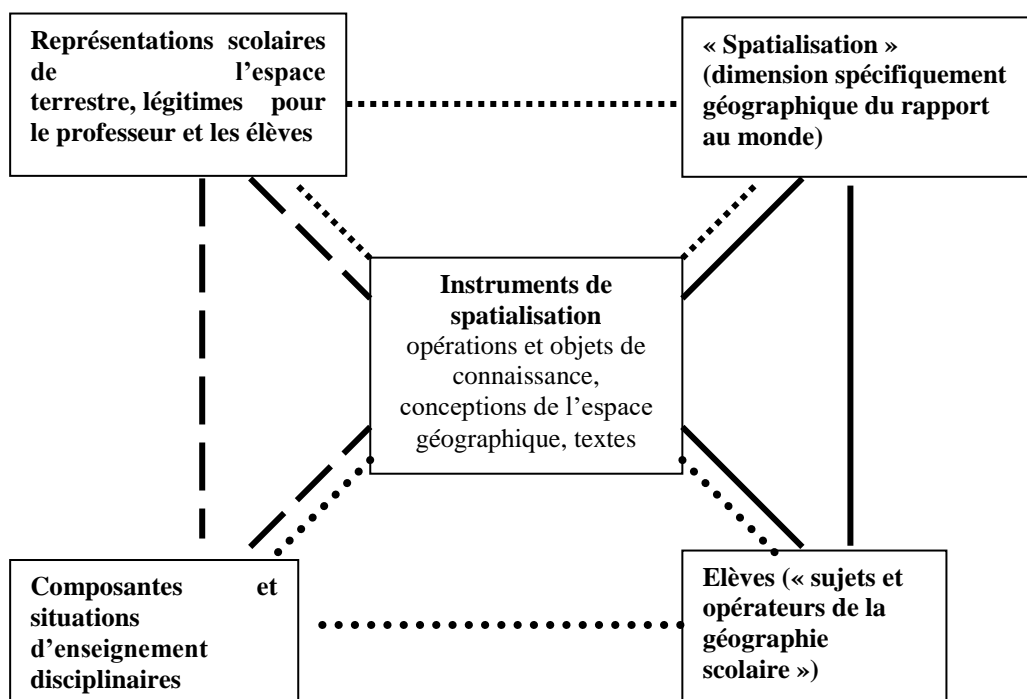
Par ailleurs, l'exploration des variantes possibles de ce modèle de connaissance et d'action, nous a avancé, avec les manières de penser le monde en géographie, dans la conception d'outils d'analyse des situations scolaires. Nous testons deux de ces outils d'analyse dans la suite du texte.

Sur un plan plus théorique (avec les conséquences méthodologiques que cela suppose), cette approche de la géographie scolaire infléchit doublement le travail de recherche en didactique de la géographie :

1° en cohérence avec les références de géographie utilisées, le travail des élèves (c'est-à-dire pour nous : leur usage des instruments de la spatialisation) est étudié, analysé, en situation d'apprentissage ou en relation directe avec cette situation. Le propos est bien de tenter de saisir comment (et pourquoi), dans l'action, dans une action reconnue comme devant servir à apprendre quelque chose de la géographie, des outils spécifiques de la spatialisation sont mis en œuvre. Il ne s'agit donc pas d'établir un diagnostic d'acquis, à un moment donné, hors contexte d'apprentissage, à la manière des protocoles de recherche qui permettent d'analyser les représentations qu'ont les élèves, de tel objet d'enseignement ou de tel concept ;

2° en cohérence avec des références qui insistent sur les continuités et les parent s entre les différentes pratiques de la géographie, la recherche prend sens comme participation de la didactique, à l'étude de la construction et de la circulation sociale de savoirs géographiques. La classe de géographie, qui est le terrain de prédilection du didacticien, étant spécifique (mais pas totalement différente des autres terrains) par le nombre important des modalités de spatialisation qui peuvent se trouver mises en présence, en confrontation, chez la même personne.

Figure 2.2 : Une représentation du rapport géographique au monde dans la géographie scolaire



Le rapport géographique au monde, en géographie scolaire, est le produit d'une **double dynamique** :

- l'une fait fonctionner la géographie scolaire comme contexte de transmission et d'acquisition de représentations de l'espace terrestre, représentations considérées comme légitimes dans la classe. Cette dynamique est représentée dans la partie gauche de la figure : **Représentations scolaires de l'espace terrestre, légitimes pour le professeur et les élèves**.

En construisant ces représentations, **la géographie scolaire est le média d'une spatialisation scolaire, répondant à des finalités spécifiques** ;

- l'autre concerne le sujet : **Elèves (« sujets et opérateurs de la géographie scolaire »)**. Tout sujet (élève) appréhende le monde par spatialisation, dans des contextes hétérogènes. Parmi ces contextes sociaux, il y a le contexte de la géographie scolaire. On peut dire très sommairement, que chacun de ces contextes est propice au développement d'une spatialisation autonome. **Les élèves, comme sujets, sont confrontés au problème de la mise en cohérence de ces spatialisations différentes.**

La géographie scolaire est un contexte social spécifique en ce qu'il est approprié à l'articulation d'une spatialisation scolaire avec les autres spatialisations. C'est en tout cas ce qu'elle vise. En ce sens, il y a construction d'un rapport géographique au monde, chez chaque élève, en géographie scolaire.

Ce que produit l'articulation de ces deux logiques est fonction :

- des relations figurées dans la partie inférieure de la figure : **•••••** ;

dans ce « triangle », l'enjeu est **l'interprétation que les élèves font des situations d'enseignement de la géographie** : sont-elles interprétées par les élèves comme permettant l'appropriation d'outils intellectuels (ou seulement comme pourvoyeuses d'informations) ?

- des relations figurées dans la partie supérieure de la figure : **.....** ;

dans ce « triangle », **l'enjeu est la relation chez les élèves, entre l'appropriation des représentations transmises à l'Ecole et les spatialisations diverses produites dans les autres contextes sociaux.**

C'est dans le travail scolaire avec et sur les instruments spécifiques de l'approche géographique du monde, qu'elle soit spontanée ou raisonnée, que se produit (ou non) l'articulation de ces deux dynamiques.

Aussi les instruments de spatialisation occupent-ils une position centrale dans la figure.

Remarque : Les professeurs sont présents dans cette figure, par la responsabilité qu'ils prennent dans la définition des représentations légitimes enseignées ; dans les instruments qu'ils proposent (notamment les discours géographiques) ; dans le pilotage des situations et l'utilisation des composants de la discipline scolaire. On peut aussi substituer les professeurs aux élèves dans la case en bas à droite ; ce qui a pour effet de poser de nouvelles questions, sur un objet de recherche qui est désormais, le professeur comme sujet.

2. La classe de géographie comme lieu de construction d'un rapport géographique au monde : analyses, pistes de recherche

Quels gains de compréhension cet essai de conceptualisation du rapport géographique au monde produit-il, concernant les pratiques de classe ? Qu'en est-il du ou des rapports géographiques au monde en construction chez les élèves, dans la classe de géographie ?

Je propose tout d'abord (en 2.1) de dégager de la recherche INRP sur les pratiques innovantes des professeurs d'histoire-géographie, un résultat important concernant les apprentissages scolaires en géographie. Je soumetts ensuite (en 2.2), une analyse qui revisite des recherches et observations conduites sur les pratiques cartographiques des enseignants d'histoire-géographie. Ici, l'analyse des discours géographiques est un moyen de mieux comprendre quelles sont les stratégies des professeurs et des élèves, relativement aux cartes, croquis et schémas. Enfin, en 2.3, j'indique des directions de recherche inédites qui me paraissent pertinentes aujourd'hui pour la géographie scolaire.

2.1. Une variable importante des apprentissages géographiques : le sens que des élèves (de ZEP) donnent à la géographie scolaire

L'idée de rapport géographique au monde s'est progressivement imposée au cours de la recherche INRP sur l'innovation chez les professeurs d'histoire-géographie, dont j'ai coordonné une équipe académique travaillant uniquement sur des classes de ZEP. Je vais revenir ici sur l'un des résultats que nous avons établis. Je ne reprendrai pas pour cela le texte du rapport de recherche (Fontanabona et Thémines, 2004), en dehors de quelques citations de passages-clés (exposition de résultats). Je préciserai ce en quoi ce résultat est le produit d'une approche permise par le concept de rapport géographique au monde (approche que la section 1 de ce chapitre a permis de mieux étayer).

La variété des discours géographiques produits dans les classes

Notre objet d'étude était : les pratiques d'enseignement innovantes, dans des classes de ZEP. Nous nous sommes bien sûr demandés en quoi des pratiques innovantes conduisent à des apprentissages géographiques différents. Nous avons utilisé le tableau des manières de penser le monde en géographie, comme outil d'analyse des discours de professeurs et d'élèves, dans et en relation avec les cours que nous avons observés. Il est apparu alors que :

1° il existait une assez grande variété de discours géographiques chez les professeurs. Ce constat est venu confirmer d'autres observations faites dans des recherches précédentes, notamment sur les pratiques cartographiques innovantes ;

2° il existait simultanément, au sein d'une même classe et après les mêmes cours, une grande variété de discours géographiques chez les élèves.

La figure 2.3 met en évidence cette variété ainsi qu'une absence de concordance systématique entre les discours des professeurs et ceux des élèves. Elle confronte le résultat des analyses des discours d'élèves et de professeurs, opérées à partir des entretiens passés avec eux après les cours. Les analyses portent sur les réponses données aux questions portant sur le cours qui vient d'avoir lieu (ce qui leur a paru important, ce qu'ils pensaient que le professeur voulait leur faire apprendre, ou que les élèves avaient appris, comment ils s'y sont pris pour apprendre ou faire apprendre ce qui leur paraissait important).

Sur le plan de l'analyse des discours, le tableau des manières de penser le monde est un outil efficace, qui permet de décrire des types de discours plus ou moins élaborés. Nous avons ainsi repéré pour 17 élèves (notés de E1 à E3 ou E4, pour chaque professeur correspondant), six types différents. Quant aux professeurs (P1 à P5 dans le tableau), ils ont produit des discours tout à fait variés, qui s'échelonnent entre la première manière de penser le monde et des formes intermédiaires entre deuxième et troisième manières.

Figure 2.3 : Discours géographiques de professeurs et d'élèves

CLASSE MANIERE DE PENSER MONDE	Classe de P1	Classe de P2	Classe de P3	Classe de P4	Classe de P5
Manière 1 peu élaborée					E4
Manière 1	E1, E2 P1	E1, E4	E1, E3		E2
Formes intermédiaires entre manière 1 et manière 2	E2	P2		E1 P4	E1
Manière 2		E2, E3		E2, E3	E3, P5
Formes intermédiaires entre manière 2 et manière 3			E2 P3		

Comment rendre compréhensible la coexistence dans les classes, d'un discours géographique de professeur et d'une grande variété de discours géographiques d'élèves, pas toujours concordants avec celui du professeur ? Pour cela, il fallait dans le cadre de notre modèle interprétatif, faire l'hypothèse :

1° **d'une certaine variété dans la façon dont les élèves établissent des comparaisons, des rapprochements, entre les situations de classe et d'autres situations**, dans lesquelles des savoirs, des analyses, des interprétations géographiques leur paraissent possibles ou nécessaires ;

2° et simultanément, **d'une variété dans l'interprétation que font les élèves, de la connaissance géographique visée par le professeur, dans le cours de géographie.**

Autrement dit, nous avons cherché à vérifier que l'activité des élèves en classe de géographie :

- ne se limite pas (ou se limite seulement parfois) à mobiliser des connaissances opératoires, à leurs yeux, dans le strict cadre de la géographie scolaire et pas au-delà ;
- les conduit à opérer des classifications, des mises en ordre spatiales du monde, qui valent (ou non) au-delà des situations de classe et des portions de l'espace terrestre qui viennent d'être étudiées en cours.

Pour cela, ils utilisent de façon variable d'un élève à l'autre, des outils spécifiques de la spatialisation. La question est de savoir comment rendre compte de cette variabilité ; quelles relations établir, qui attestent de certaines régularités dans la manifestation de ces variations.

La variable du sens de l'apprendre en géographie à l'École

Encouragé en cela par nos lectures sur l'approche sociologique du rapport au savoir (voir chapitre 1, section 2), nous avons rapidement cherché à nous doter de données concernant le sens que les élèves donnent aux situations d'enseignement de la géographie. Nous avons produit ces données, lors d'entretiens passés avec certains élèves, immédiatement après les cours dans lesquels nous les avons observés. Les entretiens ont été conçus de façon à ce que les élèves s'expriment non seulement sur le contenu du cours, mais aussi sur les relations qu'ils établissent entre ce contenu et ce qu'ils ont appris ou pensent qu'ils apprendront en dehors des cours de géographie et de l'École. Nous avons ainsi pu repérer quelles relations les élèves établissent entre des situations d'enseignement-apprentissage disciplinaires, « quelque chose » qu'ils connaissent déjà ou qu'ils ont déjà rencontré et « quelque chose » dont ils ont besoin ou dont ils pourraient avoir besoin plus tard²⁸. Bref, ce par quoi ils donnent un sens à ce qu'est : apprendre en géographie. Il restait alors à voir d'une part, en quoi nous tenions là un élément soumis à de fortes variations, d'un élève à l'autre ; et d'autre part, en quoi ces variations pouvaient avoir partie liée avec les variations interindividuelles des discours géographiques.

L'hypothèse de cette relation : sens donné par les élèves à apprendre en géographie/discours géographiques trouve place dans notre modèle interprétatif. Sa vérification permet de donner consistance aux relations représentées dans le bas de la figure 2.2 (élèves/composants et situations scolaires/instruments de la spatialisation).

A partir des entretiens d'élèves, nous avons pu distinguer cinq manières différentes d'établir des relations entre les situations d'enseignement-apprentissage en géographie et « quelque chose d'autre » connu ou à apprendre. La figure 2.5, reprise du rapport de recherche, consigne ces résultats. Ce tableau appelle quelques remarques²⁹.

Pour les élèves que nous avons rencontrés, apprendre en géographie acquiert donc du sens, de la valeur, de cinq manières différentes. Savoir, apprendre, en géographie, c'est :

- A : savoir comment ne pas être perdu dans le monde ;
- B : savoir pour quelles raisons le monde se fabrique tel qu'il est donné de le voir ;
- C : savoir se comporter dans une classe de géographie ;
- D : savoir de quelles parcelles additionnées le monde est composé ;
- E : savoir pour améliorer les conditions de la vie quotidienne.

Une expérience affective avec un adulte de référence (A : deux élèves sur dix-sept) désigne une relation de savoir non scolaire, avec un adulte. Cet adulte a initié et continue d'initier l'élève à l'usage d'un objet, que celui-ci associe à la géographie scolaire. Il en a développé le goût chez l'enfant. Pour les deux élèves concernés, il s'agit de cartes. La curiosité de l'élève est aiguïlée par ces objets qui permettent de se repérer dans le monde, de ne pas être perdu (voir extrait d'entretien E.2.A).

Extrait d'entretien E2.A (C= chercheur ; E= élève) :
« C - Est-ce que ça sert à quelque chose la géographie ?
E (E1P3)- Ben oui, à se repérer dans le monde.
C - Donc ça peut te servir en dehors de la classe ?
E - Oui.

²⁸ Pour des précisions méthodologiques, voir Fontanabona et Thémines, 2004, partie III, chapitre 3.

²⁹ Pour le commentaire complet de cette figure, voir : Fontanabona et Thémines, 2004, partie III, chapitre 4 (reproduit dans le volume 4)

Figure 2.4 : Qu'est ce qui fait sens dans : apprendre de la géographie à l'Ecole ?

Avec quelle expérience, apprendre en géographie, est-il mis en relation ?	Qu'est ce qui, en conséquence, mobilise l'élève dans la classe de géographie ?	Quels contenus de géographie scolaire sont alors attendus par l'élève?
A. une expérience affective avec un adulte de référence	-la présence d'un objet qui rappelle cette expérience ; -une qualité de relation humaine qui se rapproche de celle qui fait référence.	-des contenus de découverte d'ailleurs ; -repérage, orientation ; -des tâches scolaires, lorsqu'elles sont en relation avec l'expérience qui fait référence (par des objets ou des supports d'enseignement)
B. une interrogation sur la « fabrication » du monde	Savoir, apprendre pour comprendre pourquoi le monde est fait comme il est fait (la genèse des phénomènes intéresse plus que leur forme spatiale)	-des savoirs pour savoir ; -Savoir comment et pourquoi les objets sont comme cela, autour de soi, à ce moment-là : une connaissance de la formation des objets et des paysages qui environnent l'élève.
C. l'expérience scolaire en elle-même	-les tâches, les exercices à réaliser ; -voir comment le professeur « se débrouille »	-des savoirs pour savoir-faire (dans des exercices), savoir-être (dans la classe) et savoir ce qu'il y a et ce qui se passe (contenus factuels).
D. une interrogation sur le « contenu » du monde	-intérêt pour ce qui est actuel ; -pouvoir accéder à une revue du monde dans l'exhaustivité de ce qui le compose et le peuple	-des savoirs encyclopédiques, pour pouvoir voir, nommer, compter les objets et les hommes -une géographie des pays et du voyage.
E. un projet pour changer l'état du monde	-la relation possible du cours avec le projet (thème d'enseignement)	-une géographie de grands problèmes contemporains et de solutions, de projets pour y faire face.

C- Et tu t'en es déjà servi, de ce que tu sais en géographie, en dehors de la classe ?

E - Oui. Je me suis servi de ma boussole.

C- Ah oui ?

E - Oui j'en ai une. Parce que au mois d'août, je vais souvent avec mon grand-père et comme on va souvent dans la montagne, il faut qu'on se repère »

J'ai écrit dans le rapport de recherche :

« Peut-être pourrions nous d'ailleurs lire, en arrière-plan [de ces énoncés] une forme d'angoisse, que savoir se repérer permet de surmonter, angoisse associée au risque de se perdre. Examiner cet arrière-plan nous conduirait hors du champ d'étude de la didactique de la géographie » (Fontanabona et Thémines, 2004, partie III, chapitre 3).

Il est exact que cet arrière-plan (hypothétique) n'est pas du ressort de la didactique, mais il reste que certains énoncés d'élèves âgés de 11 à 14 ans semblent faire écho aux descriptions qu'E. Dardel propose de la géographicité, dans ses formes « premi eres » : un mouvement de curiosité, d'étonnement, d'inquiétude face à l'espace terrestre (voir aussi : extraits d'entretiens E.2.B. et E.2.C).

Une interrogation sur la « fabrication » du monde (B : trois élèves sur dix-sept) désigne une forte curiosité pour les phénomènes, qui sont approchés à partir de la question de leur fabrication, de leur formation. Tout particulièrement, à partir des conditions techniques, qui ont permis de les rendre présents au monde que décrivent ces élèves. L'interrogation se rapporte en fait, à sa propre insertion d'enfant dans le monde, aux manifestations de co-présence, dans l'espace terrestre, de soi et d'autrui, de soi et d'un construit préalablement à sa propre existence et qui poursuit son développement avec elle (voir extrait d'entretien E.2.B).

Extrait d'entretien E.2.B

« E : [la géographie] *C'est pour savoir comment on fait pour habiter là. Pourquoi est-ce qu'il n'y a pas rien quand je suis né ? Comment ils ont fait pour construire en fait, parce que elles ont pas été construites quand je suis né, si y avait rien »*

L'expérience scolaire en elle-même (C : six élèves sur dix-sept) c'est apprendre en géographie pour le cours de géographie. Durant l'entretien, les élèves concernés ne mentionnent pas d'autre relation de savoir, ni de contenus de savoir, qui seraient produits, utilisés, utilisables à l'extérieur de la classe de géographie. Apprendre en géographie se rapporte uniquement aux tâches, exercices, comportements, relations avec le professeur et les autres élèves. Les contenus enseignés sont désignés par des mots. Il arrive que l'élève juxtapose pendant l'entretien, des références à des pratiques scolaires et non scolaires d'un même espace, sans opérer de relation entre elles.

Une interrogation sur le « contenu » du monde (cinq élèves sur dix-sept) désigne une curiosité qui porte les élèves concernés à vouloir voir, nommer, compter les unités qui composent les lieux ; parfois même en tenir un recensement au jour le jour. Apprendre en géographie c'est d'abord : connaître les noms et les caractéristiques de lieux, le nombre des hommes et les noms des objets qui les peuplent. L'interrogation sur le monde porte sur ce qui le fait, sur ce qui le « remplit » en quelque sorte. La relation entre le cours de géographie et la connaissance du monde s'opère à partir des éléments de l'espace terrestre étudiés en cours. Quel que soit cet élément, il est appréhendé dans une définition en extension : tous les habitants, toutes les rues, tous les noms de rue d'une ville, toutes les villes d'un pays. Les élèves attendent et souhaitent produire une revue du monde, jusque dans ses plus petites unités (voir extrait d'entretien E.2.C)

Extrait d'entretien E.2.C

« C – *Le jeu ça permet de savoir combien il y a d'habitants à Paris ?*

E – *Bien oui... Mais c'est trop dur à la dire. Chez moi déjà on est six plus on est déjà dix avec mes deux grands-parents [...] Alors moi pour dire combien y a d'habitants à Caen.*

C – *C'est pas facile ?*

E – *Oui faut déjà aller voir au CDI combien il y a d'habitants maintenant. Déjà en deux secondes, il y en a déjà un ».*

Un projet pour changer l'état du monde (un élève sur dix-sept) donne sens au cours de géographie comme moment et lieu pertinents, pour confirmer la justesse d'une action ou d'un projet qui échappe à la stricte logique du cours. La relation entre le cours de géographie et la connaissance du monde n'opère ni par des éléments précis du référent espace terrestre, ni par les exercices, ni par les savoir-faire. Dans le cours de géographie (et d'histoire), on peut apprendre (ou on pourrait apprendre) comme en éducation civique, en discutant de problèmes de société.

Extrait d'entretien E.2.D

« C – *Quand tu dis « faire un jour sans voiture, sans moto » est-ce que c'est à l'histoire et à la géographie de s'occuper de ça ?*

E – *Ben oui parce que c'est de la pollution.*

C – *Et la pollution c'est important pour l'histoire et pour la géographie ?*

E – *Je ne sais pas.*

C – *Mais tu as envie de le savoir ?*

E – *Oui »*

Ces façons de donner du sens à : apprendre de la géographie à l'Ecole, sont le résultat du traitement de données produites à un moment donné avec dix-sept élèves. Il paraît difficile d'en extrapoler l'idée d'une stabilité, d'une homogénéité, pour chaque élève, des modalités ainsi mises à jour, d'attribution du sens des situations d'enseignement disciplinaire.

Des entretiens passés avec les mêmes élèves, à l'issue de cours portant sur d'autres aspects de la matière enseignée, auraient peut-être produit des résultats différents. Très certainement, les formulations des élèves auraient été suffisamment différentes de celles que nous avons obtenues, pour qu'en conséquence, les désignations de « manières » aient été elles-mêmes différentes de celles que j'ai rappelées ici. D'autre part, la même opération (observation de cours/entretien d'élèves) répétée à plusieurs moments de l'année, aurait peut-être conduit à observer une certaine instabilité ou certaines évolutions.

Cependant, il s'avère que la manière de donner un sens à : apprendre en géographie à l'Ecole, fonctionne comme une variable de premier plan, dans la production des discours géographiques des élèves.

Ce en quoi le sens donné, par les élèves, à la géographie scolaire, contraint les apprentissages en classe de géographie

Le rapport de recherche fait état d'un ensemble de relations complexes (dont l'analyse est détaillée dans la partie III de ce rapport, chapitres 3 et 4 : voir volume 3, texte n° 5) ; relations entre plusieurs variables qui se combinent pour contraindre les discours géographiques des élèves. Dans cet ensemble de relations, la variable que je viens de présenter, joue un rôle de premier plan. Je vais seulement reprendre ici les relations entre sens donné à apprendre de la géographie à l'Ecole et discours géographiques, en m'appuyant sur deux cas observés. J'ai sélectionné ces deux en raison de la différence entre les choix qu'y ont opérés les enseignants. Chaque cas est présenté en deux temps : une (brève) description du cours, puis une présentation de la relation considérée, pour les différents élèves interviewés³⁰.

Le cours de Thibaut F. (classe de cinquième : *les villes*) est organisé pour répondre à la question : « *Quelles sont les fonctions d'une ville ? A quoi sert une ville ?* ». Il se compose de phases de confrontation/comparaison de discours individuels ou collectifs sur la ville en général. Une première phase permet de passer de textes individuels d'élèves sur la ville à des textes de petits groupes (trois à quatre élèves). Une deuxième phase consiste à construire un nouveau texte à partir d'un document (une bande dessinée ayant pour théâtre de l'action, la ville du Caire), document que chaque groupe confrontera à l'aide d'une « grille », à sa première production. Cette grille indique à quels grands domaines (économique, social, politique, culturel) peuvent renvoyer des fonctions urbaines.

³⁰ Chaque cas est analysé de façon approfondie dans le rapport de recherche, et la relation replacée dans l'ensemble des relations retenues, pour interpréter les discours des élèves.

Le discours géographique, dans le cours de Thibaut F., est intermédiaire entre les manières de penser 2 et 3³¹ (voir figure 2.2).

En effet, il est proche de la manière 2 parce qu'il permet aux élèves de mobiliser des catégories langagières qui ont pour fonction de rendre compte d'une différenciation spatiale des phénomènes étudiés (ici les quartiers, le centre, les rapports ville-campagne). Mais il est aussi ouvert à des éléments caractéristiques de la manière 3. En effet, dans les textes individuels sur la ville, qui servent de point de départ au cours, les élèves ont pu, grâce à des références à leurs pratiques individuelles, rendre compte de stratégies, de connaissances et de valeurs individuelles ou collectives associées à tel quartier, à telle population urbaine, à telle ville.

Après le cours de Thibaut F., seul un élève E2P3 (Florian) utilise un discours géographique de même niveau d'élaboration.

Les cours de géographie intéressent Florian : « *pour savoir comment on fait pour habiter là. Comment ils ont fait pour construire* ». Sa compréhension des cours de Thibaut F., en général, et de ce cours-ci en particulier, est soutenue par le sens qu'il donne à la géographie scolaire : ancré dans une interrogation personnelle sur la « fabrication » du monde. Il partage les intentions de l'enseignant ; et accède sans aucune difficulté à son discours.

Par contre, E1P3 (Morgan) et E3P3 (Julie) produisent des énoncés caractéristiques de la manière 1 de penser le monde. « *J'ai appris avec les plans, comment étaient bâtis les immeubles, les trucs tout ça, comment c'était mis sur le plan. Puis avec les noms et ça* » (Julie). Pour ces deux élèves, il y a soit refus, soit incompréhension du projet du professeur. Dans les deux cas, la modalité du sens qu'ils donnent à la géographie scolaire est impliquée. Morgan construit ce sens par rapport à une expérience affective avec un adulte de référence. Il ne peut apprendre que dans une relation de savoir qui lui permettrait de retrouver la relation qui le lie à son grand-père. Il refuse la dimension collective du projet de l'enseignant : il se cantonne à l'exécution individuelle de tâches dans une situation vécue par lui, comme impropre à l'apprentissage. Julie a continué pendant ce cours, à construire un sens de la géographie scolaire ancré dans l'expérience scolaire seule. Elle interprète en conséquence le cours en des termes de fonctionnement social de la classe (c'est-à-dire indépendamment des savoirs disciplinaires). Julie privilégie sa participation au bon fonctionnement de la classe, tel qu'il lui a semblé que le professeur la souhaitait. Pour Julie comme pour Morgan, le travail scolaire s'est limité au repérage et au classement d'informations factuelles : il n'y a dès lors aucune autre possibilité de discours géographique que d'inventaire de ce qu' « *il y a* ».

Le cours de Pierre M. (classe de quatrième : *Paris et la région parisienne*) débute par la description et la comparaison d'images de paysages urbains. A l'issue de cette activité, la question suivante est posée : *Pourquoi a-t-on des paysages différents dans Paris et sa région ?* Cinq temps d'activités sont organisés pour répondre à cette question, réponse délivrée en fin de cours avec la notion de polarisation. Les élèves sont conduits vers cette notion, par la lecture de documents de nature diverse (cartes thématiques, extrait de film documentaire, articles de presse) et la réalisation d'un schéma cartographique. Elaboré progressivement, le schéma cartographique est achevé dans la phase dialoguée finale. Le discours géographique de Pierre M. est proche de la manière 2 (voir figure 2.2).

En effet, le problème posé aux élèves est de se représenter un ensemble d'aires urbaines différenciées par les relations que leurs positions relatives expriment (relations explicitées en légende du schéma cartographique, entre un « *pôle important* » et une « *banlieue* », et rassemblées sous le vocable : « *la polarisation* »). Les relations spatiales ainsi valorisées sont bien sûr des relations dites horizontales.

Après le cours de Pierre M., l'élève E3P5 (Thierry) produit des énoncés de même niveau d'élaboration. E1P5 (Jimmy) juxtapose des énoncés compatibles avec la manière 1 et avec la manière 2. Enfin, E2P5 (Florence) et E4P5 (Jennifer) ont des discours proches de la manière

³¹ Dans ces analyses, je désigne par : manière 1, 2, 3, les différentes manières de penser le monde en géographie, définies à partir de D. Retaillé.

1. Cette diversité des types de discours géographiques s'éclaire, comme dans le cas du cours de P3, si l'on prend en compte l'organisation même du cours et la façon dont les élèves s'approprient cette organisation, avec les ressources que leur procure la signification qu'il donne à : apprendre en géographie à l'École.

Pour Florence, le sens de la géographie scolaire se construit dans une expérience affective avec un adulte de référence. Le goût des cartes, qui lui a été inculqué par un de ses grands-pères, la porte cependant à les utiliser comme des « banques de données localisées ». Ce qui n'est pas compatible avec le discours géographique de Pierre M., ou plus exactement, amène Florence à s'approprier les nombreux supports qui émaillent le cours de Pierre M., au service d'un discours de localisation et d'inventaire. Pour Jennifer, le sens se construit dans l'expérience scolaire en elle-même : il se concentre sur les attentes du professeur à son égard, indépendamment de la construction générale du cours. L'important est de « retenir » ce que le professeur a dit. Ainsi Jennifer retient : « *les bâtiments, l'entourage* », à partir des photographies de paysage étudiés en début d'heure ; et « *le gros point rouge* », qui, dans le schéma final, représente le pôle principal. Le discours géographique de Jennifer ne peut alors qu'être énumératif, descriptif de « scènes » séparées les unes des autres.

Par contre, pour Thierry, le sens de la géographie scolaire est ancré dans une interrogation personnelle sur la « fabrication » du monde [« *Pourquoi il y a ça maintenant, pourquoi il y a tant de choses maintenant, pour les enfants quand ils nous demanderont pourquoi il y a ça. Il faudra leur expliquer* »]. Il peut comprendre que la question de départ : « *Pourquoi a-t-on des paysages différents dans Paris et sa région ?* », est une « vraie » question ; et en conséquence, prendre en compte l'organisation générale du cours, qui permet d'avancer progressivement dans la résolution de la question. Enfin, pour Jimmy, le sens de la géographie scolaire se construit dans une interrogation sur le « contenu » du monde. Du cours de P5, il ne perçoit pas l'organisation ; mais la masse des documents qui le parsèment sans ordre de progression, à ses yeux. La perception d'images nombreuses (cartes, photographies de paysage, extraits de reportage télévisuels) qui dès lors paraissent refléter la réalité du monde dans ses détails, peut satisfaire sa curiosité. Mais elle ne semble autoriser chez lui qu'un discours qui, majoritairement, désigne des « *il y a [dans Paris]* ».

Quelques régularités concernant la construction de significations d'énoncés et de situations disciplinaires, par des élèves pris comme sujets

La variable du sens donné à apprendre de la géographie à l'École montre tout d'abord, que les élèves, majoritairement, parviennent à établir des rapprochements entre savoirs appris en classe de géographie et connaissances (ou très souvent interrogations) personnelles. Ensuite, elle rend compte d'une diversité et même, sur le plan du fonctionnement des classes, d'une différenciation majeure entre les élèves. Cette différenciation, à ma connaissance, n'avait jamais encore été mise en évidence. Par d'autres enquêtes, il faudrait en vérifier l'importance, de même que la valeur des catégories que nous avons construites à partir de cette seule enquête (quelles modalités de sens donné à apprendre de la géographie à l'École, dans d'autres collèges, hors des ZEP).

D'autre part, la relation sur laquelle nous nous sommes focalisés, permet d'effleurer la complexité des relations didactiques dans la classe. Le sens que les élèves donnent à la géographie scolaire a un impact important sur l'élaboration de leurs discours géographiques ; mais cet impact est, le plus souvent, médiatisé par une autre variable : degré de la nouveauté introduite par le professeur, organisation du cours. De ce jeu de variables que je détaille dans le rapport de recherche (partie III, chapitre 4, voir volume 3, texte n°5), jusqu'à présent, rien n'avait été dit non plus, à ma connaissance. L'innovation n'avait pas fait l'objet de recherches en didactique de la géographie : il était par conséquent logique qu'une variable comme le « degré de nouveauté » (établi en fonction des situations, supports et productions utilisées ou réalisées en cours) n'apparaisse pas. La variable « organisation du cours » (que j'appellerai au chapitre 3 : forme didactique*) n'avait pas encore été conçue. Finalement, j'ai le sentiment que nous avons dévoilé un peu de la pluralité qui prévaut dans la production disciplinaire des représentations géographiques du monde, chez les élèves aujourd'hui.

Enfin, sans doute le plus important, le dévoilement de cette pluralité montre d'une part, la sensibilité (ou la fragilité) des processus d'apprentissages géographiques, d'autre part la force de certaines contraintes. Sensibilité ou fragilité : **il n'y a pas de correspondance simple dans les relations entre variables, et donc, de détermination causale directe des apprentissages géographiques.** Nous devons parler majoritairement de relations de non-contradiction entre variables. Par exemple, la modalité de sens : *interrogation personnelle sur la « fabrication » du monde*, semble ne pas être compatible avec une spatialisation de type énumération, inventaire, liste de lieux et d'objets. Par contre, elle n'entre pas en contradiction avec d'autres spatialisations, que les manières 2 et 3 de penser le monde en géographie décrivent. Ou encore, la modalité de sens : *expérience affective avec un adulte de référence* semble ne pas entrer en contradiction avec une conception de l'espace par listes de lieux et d'objets (manière 1 de penser le monde). Elle paraît en contradiction avec les autres manières de penser le monde en géographie. En tout cas, nous n'avons rencontré de telles associations chez aucun élève. Ces généralisations inductives soulignent donc en creux **des contraintes fortes d'apprentissage.** Je souligne les deux plus puissantes d'entre elles :

1° l'association fréquente (cinq élèves sur 17) **et systématique : modalité de sens expérience scolaire/discours géographique proche de la manière 1.** Les élèves se mobilisent sur leurs comportements scolaires et la réussite (formelle) aux exercices demandés. Les nouvelles démarches qui, pour leurs professeurs, font l'innovation, échappent à leur vigilance, malgré ou à cause de l'attention qu'ils portent aux consignes au fur et à mesure du cours. Cette association fonctionne, quand bien même les professeurs visent, pour leurs élèves, la maîtrise de discours géographiques plus élaborés ;

2° l'association : modalité de sens expérience affective avec un adulte de référence/discours géographique proche de la manière 1 (2 élèves sur 17). La cohérence interne de cette association est forte ; les autres variables sont alors de peu d'importance. L'enjeu personnel de l'élève concerné est de savoir qu'il saura toujours (seul ou aidé) où il est, où aller, par où passer, ne jamais être perdu dans le monde. La manière de penser le monde qui privilégie l'inventaire exhaustif des lieux, paraît plus pertinente que d'autres pour répondre à ces besoins. Mais c'est une manière qui se révèle d'une part, en porte-à-faux avec les intentions de beaucoup d'enseignants ; d'autre part assez rapidement mise en défaut, dès lors qu'il s'agit d'accéder à des généralités concernant l'espace géographique.

En quoi ces résultats de recherche, qui parviennent à esquisser des régularités concernant la construction de significations d'énoncés et de situations disciplinaires par les élèves, sont-ils le produit de l'approche permise par le concept de rapport géographique au monde ?

Ils se sont construits à partir de l'hypothèse que, pour comprendre les apprentissages en classe de géographie, il est nécessaire de prendre en compte les relations que les élèves peuvent établir avec des énoncés, des situations, des relations extérieures à la classe (figure 1.2). J'ai pu vérifier cette hypothèse, et souligner que certains des élèves ne parviennent pas à établir de telles relations, ce qui va de pair avec des discours géographiques peu élaborés. Par ailleurs, **les relations que les élèves parviennent à établir, de façon très variable, entre géographie scolaire et éléments externes, peuvent être rapportées à des questions fondamentales de spatialisation : comment ne pas se perdre ; tenir à jour un inventaire de la Terre ; comment donner un sens à sa co-présence avec des choses et des êtres ; changer le monde qui nous entoure.** De plus, cette hypothèse a permis de repérer le rôle d'une variable importante dans les apprentissages géographiques (le sens que les élèves donnent à : apprendre de la géographie à l'École). Et cela sans projeter une théorie générale de l'apprentissage. Etudier

les apprentissages géographiques en cherchant à : **comprendre les conditions et les enjeux des confrontations entre modalités sociales de spatialisation, qui s'opèrent (ou non), chez chaque élève, en cours en géographie**, paraît être une voie intéressante.

2.2. Stratégies cartographiques et discours géographiques dans la classe

Dans cette partie, j'exploite la ressource que constitue le tableau des idéaux-types des manières de penser le monde en géographie. Je propose une déclinaison nouvelle de ce tableau, pour un pan important des pratiques d'enseignement : la cartographie ; ainsi qu'un premier test de cet outil d'analyse. Ici, l'analyse des discours géographiques est un moyen de mieux comprendre quelles sont les stratégies des professeurs et des élèves, relativement aux cartes, croquis et schémas. Quels usages en font-ils, au service de quels discours géographiques ?

Le cadre conceptuel du rapport géographique au monde sert donc à décrire la spatialisation dans les classes, lorsqu'elle est tenue de s'appuyer sur des supports cartographiques.

Questions posées à la cartographie en classe de géographie

Les pratiques cartographiques ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche et de recherche-action (entre autres : Fontanabona, 2000 ; Journot et Oudot, 1998 ; Mottet, 1997). Dans une approche didactique classique, fondée sur le « modèle disciplinaire » (supra chapitre 1 section 1.3), la cartographie est conçue comme un bon réservoir de produits consensuels, d'exercices canoniques, se prêtant facilement à l'évaluation d'acquis chez les élèves. Dans une perspective plus dynamique (historique), on peut considérer que la cartographie joue un rôle non négligeable dans les mécanismes d'identification de la discipline scolaire. Les documents cartographiques et les pratiques associées constituent des « *marqueurs identitaires* » de la géographie scolaire, marqueurs qui contribuent à la distinguer des autres disciplines scolaires ainsi que de l'histoire (Grataloup, 1998). Comme marqueurs identitaires, ils constituent des repères, lorsque des nouveautés sont introduites par les professeurs, ou lorsque des renouvellements s'imposent par la voie des manuels scolaires. Ainsi, peut-on comprendre la « bulle » de la géographie chorématique scolaire, au tournant des années 1980-1990, comme une recherche de nouveauté (davantage de scientificité, davantage d'explication) ancrée à des références de cartographie scolaire stables.

Cependant, la question qui m'intéresse est celle de la fonction des cartes, croquis et schémas dans le discours géographique, chez les professeurs et chez les élèves. Il s'agit de ne pas se cantonner aux caractéristiques formelles de la production cartographique (cartes, croquis, schémas, modèles graphiques) ; ni non plus, seulement, à une approche des notions de géographie qui seraient enseignées et apprises, à l'aide de cette production. Mais de *comprendre à quoi servent la carte, le croquis, le schéma, dans l'élaboration du discours géographique et comment celui-ci se trouve-t-il contraint par la fonction qui a été assignée au support cartographique.*

Un outil d'analyse des discours géographiques, lorsque les professeurs utilisent et/ou font réaliser des cartes, croquis et schémas.

Le langage cartographique est approprié à l'expression de contenus géographiques, parce qu'il est possible d'exploiter des rapports entre la part verbale et la part graphique de ce langage cartographique, pour exprimer des rapports entre la part spatiale et la part non spatiale des réalités sociales. Ces réalités sociales ont non seulement des caractéristiques spatiales, de position, d'espace, de distance, de concentration, de diffusion etc. (celles précisément

que la spatialisation, au sens dardélien, permet d'éprouver et de construire) ; mais aussi des caractéristiques non spatiales : une substance (qui peut être sociologique, économique, démographique, culturelle, politique etc.). L'important est que « *substance et spatialité sont, fondamentalement, indissociables : il n'est pas possible d'étudier la dimension spatiale de la société en se désintéressant de la substance. Inversement, il n'est pas possible de traiter d'une réalité sans prendre en compte sa dimension spatiale* » (Lévy, 1997, p.275).

La partie graphique de la carte prend en charge en priorité la spatialité : les agencements de figurés ont pour fonction d'exprimer les relations manifestées par les distances, les positions relatives. Cependant les variables visuelles sont employées pour apporter des informations relatives soit à la spatialité : la taille ; soit à la substance des lieux : la forme, la couleur. La partie verbale prend en charge plutôt les qualités de substance. Mais l'organisation d'une légende peut tout autant donner priorité à la substance des réalités sociales, par l'ordre ou le plan choisi (par ex : 1 : évolution démographique, 2 : richesse produite par habitant, 3 : taux de chômage), que donner priorité à leur spatialité (par ex : 1 : centres, 2 : périphéries intégrées, 3 : marges).

Cette distribution des rôles verbal/graphique peut servir à identifier les manières de penser le monde en géographie, à partir des différents rapports spatialité/substance, qui les caractérise.

Ainsi, dans la première manière, l'espace n'est pas tant un objet d'études en lui-même (un problème de connaissance), qu'un cadre dans lequel s'effectue un travail de mise en ordre d'informations localisées, un travail de recherche de limites qui fixe des cadres pour l'observation et la mise en relation d'informations (voir figure 1.2). De l'espace, la première manière privilégie les relations verticales entre les objets que l'observateur recense dans des cadres qu'il s'est fixé. Du couple spatialité/substance, c'est bien sûr la substance qui est privilégiée, puisque l'espace est un support de localisation et de « rangement » d'informations. Ce contenu de substance se caractérise par un ancrage dans la matérialité, dans le visible. L'expression verbale de ce contenu en légende, utilise donc des termes communs pour désigner des catégories de phénomènes visibles de divers ordres, et qui participent à définir la singularité du territoire décrit. L'expression graphique de ce contenu vise à sélectionner les éléments distinctifs majeurs. La carte ou le croquis apporte la preuve de l'existence et de qualités intrinsèques propres à l'objet étudié, qui dès lors peut accéder au statut d'être géographique³².

La deuxième manière confronte l'enquêteur à l'espace, comme à un problème de connaissance : l'espace n'est plus le cadre, mais bien l'objet de l'enquête. L'étendue se conçoit comme un système organisé de lieux, qui s'agencent les uns par rapport aux autres en fonction de leurs positions et de leurs distances réciproques. Dans le couple spatialité/substance, la spatialité se trouve donc privilégiée. L'expression verbale d'un contenu à dominante spatiale privilégie la désignation de structures universelles : de maillage, d'attraction, de contact, de hiérarchie, entre autres. L'expression graphique a de la pertinence par l'ordre, par l'articulation qu'elle introduit dans la « matière », le « sensible » de l'espace cartographique (des formes, des couleurs, des trames en un certain ordre agencées). En effet, cet ordre (agencement des figurés) permet d'exprimer un contenu géographique qui se caractérise ici, par des relations spatiales, « horizontales », dans un système de lieux (Fontanabona, 2000, p. 43-63). La carte, le croquis, le schéma permettent alors le dévoilement dans une étendue donnée, d'un ordre spatial (géographique) plus général ; ils permettent aussi d'établir des écarts avec l'ordre attendu.

³² La notion d'être géographique suppose une conception réaliste des rapports entre la connaissance et le réel : l'observateur prête alors à l'être géographique une existence propre, que la connaissance qu'il en a, va lui permettre de dévoiler

La troisième manière appréhende les réalités sociales à partir des actions (ou de « l’agir ») dans l’espace terrestre. Les acteurs cherchent à comprendre et faire connaître, faire partager, des intentions, des décisions, des valeurs, des projets. Dans le couple substance/spatialité, ni l’un ni l’autre des termes n’est privilégié. La spatialité doit cependant bien être conçue comme matérielle et idéale (l’espace est investi de valeurs par les acteurs). La substance sociale est d’emblée présente dans l’action. On peut la penser par exemple à partir des systèmes de valeurs concurrents qui orientent les stratégies des acteurs. L’expression cartographique d’un tel contenu ne conduit pas à une distribution différente des rôles de la part verbale et de la part graphique du langage, que celle que j’ai décrite pour la deuxième manière. L’expression verbale de la substance comme de la spatialité (dans l’ordre de la légende) inclut ici des énoncés qui se rapportent aux intentions et donc aux valeurs, à l’imaginaire, aux représentations ainsi qu’aux conflits que leurs incompatibilités vont cristalliser.

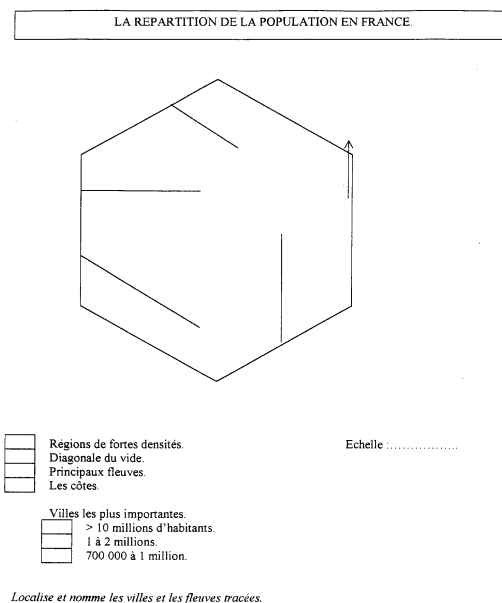
La figure 2.6. détaille et prolonge la description qui précède. Elle en déduit des définitions idéal-typiques elles aussi, de la nature et du rôle du croquis dans les argumentations scolaires en classe de géographie : croquis répertoires, croquis idées et croquis interprétations.

Eléments d’analyse : croquis répertoires et croquis idées

Avec cet outil de lecture, il est possible d’analyser tous les discours géographiques produits en classe à l’aide de croquis réalisés par le professeur et/ou les élèves. Je présenterai seulement deux analyses de cours ; mais de semblables analyses peuvent être conduites de façon tout à fait systématique³³.

Sébastien C. : de « règles de localisation » au répertoire des caractères remarquables de la distribution de la population française

Figure 2.5. : Fond et légende du schéma final du cours de Sébastien C.



³³ Un article en préparation pour Mappemonde, propose une analyse d’une dizaine de cours, réalisés en collège ou en lycée.

Figure 2.6 : Indices cartographiques significatifs des manières de penser le monde en géographie.

	Première manière	Deuxième manière	Troisième manière
Conception de l'espace cartographique	Une image de l'étendue terrestre : précision des localisations par indexation des coordonnées cartographiques sur les coordonnées géographiques	Une mise en forme cartographique de l'information établit une commensurabilité entre les distances et positions des figurés cartographiques et celles des lieux terrestres. Il y a isomorphisme entre formes cartographiques (agencements de figurés) et structures spatiales (relations entre les lieux)	Une mise en forme cartographique de l'information est pertinente pour les métriques topographiques , mais convient mal aux métriques topologiques ³⁴ Il existe une pluralité des figurations possibles d'un espace géographique en fonction des stratégies spatiales des acteurs et des problématiques choisies
Problème cartographique posé	S'assurer de l' exactitude des localisations (exactitude des coordonnées , détail des linéaments et des configurations) et de la complétude de l'inventaire des informations	Faciliter une perception synoptique claire des formes cartographiques , par le respect des variables rétinienne s ³⁵ Cette perception synoptique permet en effet le dévoilement des structures géographiques Contours et linéaments épurés, refus d'une surcharge visuelle	La figuration cartographique n'est pas le seul mode d'expression d'une pensée géographique mais si sa pertinence est partielle , elle est réelle , articulée à l'emploi d'autres langages.
Documents cartographiques privilégiés et leur utilisation	Les cartes inventaires de localisation de lieux et de phénomènes, en particulier les cartes topographiques (représentation des formes visibles : « réelles » à la surface de la terre) Carte à lire : savoir tirer toutes les informations « contenues » dans une carte	Cartes thématiques : elles peuvent représenter des phénomènes localisables de toute nature (informations qualitatives et quantitatives) sans surcharge visuelle Carte à voir : la confrontation des formes cartographiques observées dans plusieurs cartes signale la coprésence de phénomènes, induit des corrélations et contribue au dévoilement des formes géographiques	Pluralité des documents cartographiques : analyse de cartes thématiques, de cartes commanditées (études, promotion, documents stratégiques) ou produites dans le cadre d'une enquête (cartes mentales). Carte à voir mais aussi à construire à partir de documents non cartographiques de façon à identifier des coprésences d'acteurs, les effets recherchés de stratégies

³⁴ Distances discontinues et lacunaires, mesurables pour des réseaux ou évaluables pour les espaces représentés chez les acteurs

³⁵ Optimisation des opérations d'association/ sélection de figurés et de leurs classements (JOLY F., 1994 « Les documents cartographiques », in : Pierre Desplanques, *La géographie en collège et en lycée*, Hachette, p. 146-163

	Première manière	Deuxième manière	Troisième manière
Relations spatiales privilégiées par le croquis	Le croquis illustre et délimite l'extension des relations verticales (milieux) décrites et expliquées en légende et surtout dans le texte de référence.	Le croquis rend compte de relations horizontales entre les lieux : les agencements de figurés sont la représentation la plus pertinente de la structure de lieux que constitue l'organisation d'un espace géographique	Le croquis rend compte des interactions entre des choix d'acteurs (stratégies, projets, pratiques), des relations verticales (milieux) et des relations horizontales entre les lieux. La légende et le titre précisent la fonction de la carte : évaluation de dynamiques, définition de scénarios...
Nature et rôle du croquis dans l'argumentation	Croquis répertoire final (dit de synthèse), illustration terminale d'un texte dont la cohésion ³⁶ est assurée par l'écrit : les formes cartographiques représentent les aires de distribution de phénomènes et l'étendue des contrées décrites et expliquées dans le texte de référence	Croquis idée ³⁷ : schéma ou modèle élaboré tout au long de l'analyse spatiale a une valeur heuristique : il ne s'agit pas d'inventorier, de délimiter le plus exactement possible mais d'indiquer graphiquement la combinaison de structures spatiales générales qui explique l'organisation de l'espace analysé	Croquis interprétation ³⁸ : schéma ou modèle élaborés tout au long d'une étude des raisons et des conséquences de stratégies et de pratiques spatiales . Etablissement d'un diagnostic sur les évolutions contemporaines et (éventuellement) d'un pronostic sur les évolutions futures possibles, en prenant en compte différentes scénarios . Des schémas doivent permettre de représenter des possibles (interprétations de la situation actuelle, scénarios)

³⁶ Cohésion désigne en linguistique : la qualité d'unité d'un texte, résultant de l'enchaînement de propositions, voir : Maingueneau, D. (1996) *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Editions du Seuil, Coll. Mémo Lettres, 93 p.

³⁷ Le croquis-idée peut trouver deux traductions différentes dans les productions d'élèves, suivant que les professeurs (ou les élèves) privilégient dans ce schéma la communication de l'idée qui répond à la problématique de départ, en utilisant le ou les concepts de référence (croquis-idées), ou qu'ils privilégient l'accumulation des preuves de la pertinence de l'utilisation du concept dans la situation étudiée en classe (croquis-arguments). Ces deux catégories sont définies par M. Journot, in : Fontanabona, J. (2000), p.174

³⁸ Ce type de réalisation n'ayant pas été observé, la description donnée est déduite de la définition de la troisième manière de penser le monde. Elle est donc susceptible d'évoluer en fonction d'observations ultérieures de pratiques effectives.

Sébastien C. débute son cours de quatrième sur la répartition de la population française, en posant une question dont on pourrait penser qu'elle va guider un discours géographique proche de la deuxième manière : « *Existe-t-il des règles de localisation de la population française ?* ». L'impression peut être confirmée par le choix de simplification graphique des contours du territoire (hexagone) ainsi que des espaces qui y sont distingués. Pourtant la démarche consiste, à partir d'une carte de la distribution de la population française, choisie dans le manuel, à produire quatre premiers croquis intermédiaires, intitulés : « *le long des fleuves* », « *le long des côtes* », « *les plus grandes villes* » et « *la diagonale du vide* », que les élèves superposent dans le croquis final (voir figure 2.5.). Les titres de ces croquis correspondent aux phénomènes que le professeur associe aux fortes densités. Ce sont les « *règles de localisation* » annoncées en début de cours. Ces associations sont constatées verbalement à partir de la carte thématique initiale. Ainsi, sont mises en évidence des relations verticales localisées (forte densité et grand fleuve, forte densité et littoral, etc.).

Si des relations horizontales avaient été privilégiées, se seraient posées deux questions, qui n'apparaissent pas dans ce cours. D'une part, que se passe-t-il quand deux, voire trois « règles de localisation » convergent en une même portion du territoire français ? Est-ce que leurs effets se cumulent, voire produisent des phénomènes d'une autre nature (effet de seuil) ? Le schéma terminal superpose simplement les figurés. D'autre part, est-il bien vrai que les associations soient systématiques ? Ne faut-il pas faire valoir d'autres « règles » pertinentes à d'autres échelles, qui pondéreraient la première règle énoncée ? Le schéma écarte cette possibilité en interrompant par exemple la représentation du tracé des grands fleuves lorsque ces tracés parviennent aux contours des territoires représentés comme étant de faible densité (haute et moyenne vallée de la Loire, haute vallée de la Garonne etc.).

Les schémas intermédiaires ont pour fonction de **consigner des localisations « systématiques », des associations remarquables**. La multiplication des schémas (un par « règle ») accentue ce caractère systématique. La simplification des limites d'aires, des contours (hexagone) et tracés (fleuves) en propose une représentation mémorisable : la décomposition thématique suivie d'une recombinaison (superposition) est censée ancrer cette représentation dans les mémoires. Le schéma final produit **un effet de « monstration »**, qui ne joue pas, comme dans des pratiques très classiques, sur la multiplication de petits faits vrais donnés à voir, mais sur le caractère systématique et compilatoire de la démarche. Alors que la question initiale laissait attendre l'examen de règles de localisation, le discours géographique est pourtant bien plus proche de la première manière de voir le monde. Le schéma final a une fonction de **répertoire** : il compile les localisations importantes et certifie que l'essentiel de la distribution de la population française est ici donné à voir et à retenir.

Les élèves de Daniel P. : des croquis d'idées ; un discours géographique proche de la deuxième manière, en cours d'acquisition

Daniel P. propose à ses élèves de seconde de répondre à la question : *Où en est le contraste entre Bocage Normand et Plaine de Caen dans la région de Falaise ? Y a-t-il permanence ou évolution, sous l'effet de quels facteurs ?* Ils doivent utiliser des croquis intermédiaires qu'ils ont construits à partir de cartes thématiques fournies par le professeur. Les élèves ont le choix de la représentation des limites de l'espace étudié ainsi que des éléments qu'ils vont mettre en avant pour répondre à la question. La confrontation des formes observées dans les différentes cartes leur permet d'identifier des corrélations, notamment entre distances à la ville ainsi qu'aux principaux axes et évolution démographique. A l'exception du contact Plaine/Bocage, acquis de la géographie classique de l'espace bas-normand [les élèves disposaient dans le

dossier d'une carte réalisé par A. Frémont en 1975], c'est l'organisation d'un espace géographique structuré par des axes et des pôles qui est représentée : tous ces élèves produisent des croquis d'idées.

Cependant, **l'exploitation du langage cartographique souligne une variété relative dans les discours géographiques des élèves.** L'agencement circulaire des signes de la figure 2.7.A. prend sens par rapport à la représentation de la ville locale (le cercle blanc non mentionné en légende). Il valorise la polarisation urbaine. La « réplique » du cercle intermédiaire, figuré en pointillé vers le haut du schéma, souligne la régularité de ces faits de polarisation (même si elle nivelle la hiérarchie urbaine régionale). A l'inverse, la forme rectangulaire (figure 2.7.C.) signale un attachement plus fort à la représentation du « cadre » dans lequel se trouve replacée la ville. Les légendes ne mobilisent pas toujours des notions d'organisation de l'espace. Certains élèves mettent davantage en avant des **éléments factuels** : la « présence de Britanniques » et une « quatre voies » (figure 2.7.B), là où d'autres représentent : un « axe routier » (figure 2.7.C). Parfois, ils utilisent un registre métaphorique spatial (« la ceinture caennaise », pour désigner l'aire des migrations quotidiennes de travail). L'utilisation des figurés + et - distingue les élèves pour lesquels ils représentent un **élément de l'organisation géographique** (dans ce cas, un figuré seul suffit, agencé à un figuré correspondant à une autre structure : figure 2.7.B.) et les élèves pour lesquels ils représentent un **espace concret à couvrir** uniformément de signes, au risque de surcharger le schéma (figure 2.7.D.). Toutes ces variations, infimes parfois, témoignent de l'acquisition des outils nécessaires pour produire un discours géographique relativement élaboré, proche de l'idéal-type de la deuxième manière de penser le monde. Seul, peut-être la figure 2.7.D. laisse penser, par la faible élaboration des agencements de figurés (absence de représentation de flux et d'aires d'influence, besoin de couvrir la surface), à un discours géographique largement imprégné de la première manière.

Eléments de bilan

Pour comprendre le type de discours géographique, il est nécessaire de situer la production du croquis par rapport à l'ensemble du cours. Une analyse des croquis isolés des textes (le cours) dans lesquels ils s'insèrent, conduirait à surévaluer la part de la deuxième manière dans les discours géographiques des professeurs. En effet, les professeurs comptent souvent sur la « visualisation » des distances et des positions relatives des lieux, que permet le langage cartographique. Pourtant, souvent (c'était le cas ici de Sébastien C.), la caractérisation des espaces que les élèves sont conduits à distinguer dans leurs croquis (région, quartier) ne prend pas en compte de critères de distance et de position. Les critères jugés pertinents sont retenus préalablement à la réalisation du croquis, en utilisant le langage verbal, sous forme de texte ou de tableau. Les réalisations cartographiques servent ensuite à disposer dans l'espace cartographique, au moyen de figures géométriques (hexagone, cercles emboîtés), les éléments précédemment critériés. Il n'y a pas de temps consacré au constat et à l'explication des faits de distance et de position.

Le croquis construit en classe de géographie se voit souvent attribué une fonction de « monstration », qui rapproche le discours géographique de la première manière, même lorsque les intentions du professeur en sont assez éloignées. Cette fonction résulte pour beaucoup de la mise en œuvre de la finalité scolaire classiquement attribuée à la géographie, de transmission de repères partagés. Cependant, ce qui est donné à voir et à « retenir » dans les croquis peut varier. Dans le cas de Sébastien C., c'est une représentation d'un territoire ; mais dans d'autres cas, on peut observer des représentations-types d'une catégorie de territoires (« l'organisation de la ville européenne », « les littoraux touristiques ») ; ou encore

des représentations d'une notion d'organisation de l'espace (« polarisation », « interface »). On peut aussi voir dans ce confinement du croquis à une fonction de « monstration », l'effet d'une répartition des rôles, classique en géographie scolaire, entre d'une part le langage verbal, qui organise la démarche et définit les catégories descriptives et interprétatives ; et d'autre part, le langage graphique, qui localise des contenus prédéfinis et rend visible les éléments d'un répertoire (factuel, archétypique, notionnel etc.) à partager.

Cependant, la réalisation de croquis peut, comme l'indique le cas de Daniel P., être en adéquation avec des discours géographiques proches de la deuxième manière de penser le monde. On peut alors observer des formes transitoires ou mal stabilisées de discours, caractéristiques des phases d'apprentissage. Pour les élèves auteurs des figures 2.7.A à 2.7.D., nous ne disposons pas de données équivalentes à celles des 17 élèves de la recherche sur les pratiques innovantes. Mais l'hypothèse d'une relation entre d'une part, sens donné à apprendre en géographie à l'École, et d'autre part, plus ou moins grand détachement des élèves par rapport à une conception du type espace matériel (détachement net en 2.7.A.; détachement plus ambivalent pour 2.7.D.), n'est pas à exclure.

Le cadre conceptuel du rapport géographique au monde permet d'avancer dans l'étude des pratiques cartographiques scolaires. Je viens d'attirer l'attention sur la variable « fonction de la carte ». Les valeurs qu'elle peut prendre sont sans doute assez nombreuses et restent en partie à découvrir. Mes observations permettent de subdiviser en trois, la modalité croquis-répertoire. Des subdivisions semblables de la modalité croquis-idée sont, sans aucun doute, possibles. Il est évidemment important de mettre à jour ces catégories, dans une discipline où les discours s'appuient plus ou moins massivement, sur des cartes et des croquis.

La variable « fonction du croquis » permet de nuancer le tableau d'une géographie scolaire gouvernée par une conception réaliste du savoir enseigné. D'une part, la conception du savoir ne relève pas dans chez tous les professeurs, d'un réalisme massif, mimétique, de l'espace terrestre. D'autre part, d'autres conceptions produisent des variations importantes dans l'épistémologie des savoirs enseignés : conceptions des finalités de l'enseignement, en particulier (voir *infra* chapitre 5).

Ce cadre conceptuel permet de mettre en évidence l'importance de l'organisation du cours, parmi les éléments d'explication des contraintes exercées par les usages cartographiques, sur les discours géographiques. C'est-à-dire : **ce en quoi la cohésion donnée à l'ensemble du texte du cours, en ouvrant ou fermant des possibilités d'usage de la cartographie, contraint l'expression d'un contenu géographique (spatialité et substance)**. Sur les variations de la place des cartes, croquis et schémas dans le texte du cours, et leur corrélation avec les discours géographiques produits en classe, un travail d'observation et d'analyse reste à faire, en relation en particulier avec de nouveaux objets d'enseignement (voir *infra* 2.3)

2.3. Questions de recherche

Le cadre conceptuel qu'offre le rapport géographique au monde permet de concevoir des questions de recherche nouvelles. J'en distinguerai deux qui prolongent les travaux précédemment présentés.

Accéder à une reconstruction dynamique des sens de ce qu'est apprendre en géographie à l'École

Dans le prolongement immédiat de la recherche sur les pratiques innovantes, un premier objectif de recherche consisterait à observer dans la durée, les relations que nous avons mises

en évidence pour une durée très courte et axée sur un moment unique d'enseignement. Les relations que nous avons établies, entre le discours géographique des élèves, et d'autre part, le sens que les élèves donnent à apprendre de la géographie à l'Ecole, l'organisation du cours et le degré de la nouveauté introduite dans le cours, étaient en effet qualifiées dans la simultanéité (un cours inséré entre un questionnaire préalable pour les élèves et le professeur et un entretien pour quelques élèves et le professeur). Or, on a tout lieu de penser que les éléments ainsi mis en relation, évoluent à des rythmes différents, produisant au bout du compte, dans les discours géographiques, des évolutions difficilement prévisibles.

Par exemple, nous pouvons penser que ce qui fait sens dans apprendre de la géographie à l'Ecole évolue plus lentement et peut-être plus brutalement, que la compréhension d'une nouveauté ou la maîtrise de la forme donnée au cours par le professeur. Mais nous n'en savons rien et c'est justement sur la compréhension des enjeux de ce genre d'évolution qu'il serait bon d'avancer. Et tout d'abord ce sens évolue-t-il ? Est-ce que nous pouvons établir l'existence de variables didactiques, propres aux fonctionnements de professeurs ; variables susceptibles de conditionner son évolution ?

Une des questions que soulevaient nos observations, sans toutefois qu'elles permettent d'y apporter de réponses, est : *dans quelle mesure certains objectifs de gestion de classes, tout à fait louables pour des classes concentrant des comportements d'élèves déviants par rapport à la norme scolaire, ne vont pas à l'encontre, à long terme, des objectifs de connaissance et de comportements que se fixent par ailleurs les professeurs ?* Nous avons en effet remarqué que l'obtention (souvent gagnée de haute lutte) de comportements conformes à la norme scolaire, s'accompagnait d'une difficulté chez les élèves à établir des liens entre la connaissance produite dans la classe et le monde extérieur ; et par des discours géographiques proches de la première manière. Parfois les professeurs se sont eux-mêmes exprimés sur cette inadéquation des objectifs et des moyens.

Une recherche qui se centrerait sur les conditions de l'évolution des discours géographiques d'élèves, permettrait de poser quelques jalons, sur ces questions d'interactions entre objectifs de normalisation des comportements dans la discipline (faire partager un contrat disciplinaire de classe) et objectifs de connaissance, et plus largement sur les interactions entre choix d'enseignants sur le long terme (types de contrat disciplinaire, types d'organisation des cours, référents scientifiques recomposés etc.) et les discours géographiques des élèves.

Il s'agirait alors de se faire accepter pour suivre pendant une année :

- quelques professeurs dont on sait de façon plus ou moins directe, qu'ils travaillent différemment de ce que certaines recherches ont décrit comme pratiques majoritaires ;
- une des classes de chacun de ces professeurs, dans un fonctionnement normal, c'est-à-dire en dehors de tout projet particulier à l'échelle de l'établissement, susceptible d'introduire des moyens spécifiques (dédoublings de classe, sorties nombreuses du collège) et par conséquent des fonctionnements de classe qui sortent de l'ordinaire. Une condition importante est en effet d'observer des pratiques quotidiennes, ordinaires, dont on sait que certaines, intéressantes par les résultats que l'on aura observés, ne rencontreront pas d'obstacles économiques pour un éventuel transfert dans d'autres classes ;
- des classes travaillant sur un objet d'enseignement, qui sera le même et pour lequel différents temps d'observation sont possibles à l'échelle d'une année : le paysage en classe de sixième, l'aménagement du territoire en classe de quatrième, etc. Il s'agit d'annuler ici un possible « effet objet d'enseignement ».

A différents temps que le professeur choisit, parce que ce sont des moments importants, à l'échelle de l'année, pour l'apprentissage de la notion ou la compréhension de l'objet, on

reproduit un protocole du type de celui mis en place pour la recherche sur les pratiques innovantes (observation, entretiens avec les élèves et les professeurs, portant sur l'interprétation qu'ils font des contenus, des modalités et des finalités des cours). Ainsi, se donne-t-on les moyens d'un suivi « long ».

La question de recherche est : *quels changements significatifs se produisent à l'échelle d'une année scolaire, dans les discours géographiques des élèves ? Comment se produisent-ils ?*

Les objectifs d'une telle recherche seraient :

1° d'établir l'existence (ou non) de « repli » de sens de la géographie scolaire sur elle-même, avec pour conséquence des discours géographiques proches de la première manière ; sous l'effet de certains types de gestion de classe ;

2° de tester les modalités du sens donné à apprendre de la géographie à l'École, déjà mises en évidence. Là se pose le problème de la validité des catégories que l'on construit à partir d'un nombre limité d'observations. La recherche ne produit (et ne bénéficie) d'effet cumulatif que si de telles catégories sont mobilisées d'une recherche sur l'autre, pour être discutées, redéfinies, réévaluées (valeur heuristique, valeur explicative) ;

3° de mettre en évidence des pratiques qui, dans la durée, semblent les mieux compatibles avec une évolution favorable des discours géographiques (des discours qui peu à peu s'éloigneraient de la première manière) ;

4° d'affiner la description des discours géographiques mâtinés de manières 2 et/ou 3 (observer des évolutions devrait permettre en effet de repérer des formes « transitoires » récurrentes) ; d'identifier les conditions facilitatrices d'évolutions favorables de ces discours.

5° et finalement, de parvenir à décrire dans la durée, des changements de discours, chez les élèves. Il faut bien reconnaître, pour l'instant, que nous ne savons rien de tangible en didactique de la géographie, de ces changements « ordinaires » (produits dans le cadre de situations « normales »).

Cartographies d'interprétation

La piste de recherche que j'ai esquissée concernant les pratiques cartographiques, peut être prolongée dans une perspective exploratoire, que je m'attache à baliser maintenant.

L'un des constats fait dans le cadre de la recherche sur les pratiques innovantes, est qu'il existe souvent *un décalage entre le type de discours géographique que les professeurs déclarent viser comme objectif, pour eux et pour les élèves ; et les discours géographiques effectivement mis en œuvre par les professeurs pendant les cours*. Tous les professeurs font valoir la nécessité de cours permettant aux élèves de se construire une représentation ordonnée du monde, qui nécessite de ne pas se contenter d'inventaires et de mémorisations de repères factuels. Le discours dont ils cherchent à faire partager aux élèves la maîtrise, emprunte alors à la deuxième manière de penser le monde en géographie. Une partie non négligeable d'entre eux, faisant valoir des finalités politiques et sociales, souligne qu'ils cherchent à développer le débat, à confronter les savoirs issus des pratiques de leurs élèves avec des connaissances validées en dehors du cadre de pratiques individuelles, à sensibiliser les élèves aux enjeux sociaux de la production de l'espace. Les discours qu'ils visent sont alors proches, au moins partiellement, de la troisième manière. Pourtant, **cette troisième manière ne me permet de qualifier aucune des pratiques d'enseignement que j'ai eu à observer comme chercheur ou comme formateur.**

Or, il est possible de définir théoriquement (hors contexte d'enseignement), les critères formels d'une cartographie scolaire, qui correspondrait à la mise en œuvre, par les professeurs ou par des élèves, d'un discours voisin de cette troisième manière [Ces critères sont consignés

dans la colonne de droite de la figure 2.7]. Par ailleurs, des travaux menés dans le cadre de formations d'ingénieurs agronomes, de responsables agricoles, montrent que des cartes, croquis, schémas et modèles graphiques peuvent aussi être appropriés à ces types de discours. Il s'agit en général d'essais d'utilisation de modèles graphiques, dans des situations de simulation d'aménagements avec confrontation à des intérêts catégoriels divergents, de gestion de conflits d'usage, de production de scénarios de développement des territoires, de co-construction (local/Etat) d'une politique de gestion (Grataloup et al., 2001).

De plus, l'idéal-type de discours géographique le mieux en adéquation avec les finalités de l'enseignement de la géographie, tel qu'elles sont actuellement définies, spécifiquement au lycée, est précisément celui que désigne la troisième manière de penser le monde en géographie. En effet, l'accent est mis, dans les textes officiels de géographie du lycée, sur la prise en compte des débats et des enjeux de l'appropriation de l'espace terrestre : en terminale, « *la mondialisation est l'objet de débats concernant ses modalités de mise en œuvre, sa relation avec la question du développement et avec les enjeux environnementaux* » (B.O., 03 octobre 2002, hors-série n°7); en classe de seconde « *chaque thème s'articule autour d'une ou deux études de cas [...] Leur choix est donc fondamental : elles doivent être représentatives et sont l'occasion de définir des enjeux, des problèmes à résoudre en analysant des situations géographiques diversifiées* » (B.O., 29 août 2002, hors-série n°6).

La question se pose de savoir pourquoi, alors que tendraient à les encourager, d'une part les incitations officielles, et d'autre part les motivations d'un nombre non négligeable d'enseignants, des discours géographiques voisins de cette troisième manière de penser le monde en géographie sont quasiment absents des classes. *Plus précisément, chez les professeurs, comment les combinaisons de finalités, de choix de contenus, de modalités d'organisation des cours, de gestion des activités et des comportements de classe, etc. parviennent à contraindre les discours géographiques, de telle façon qu'ils ne soient pas de ce type-là ?*

Le domaine de la cartographie scolaire pourrait être un moyen de préciser ces questions. La démarche consisterait à :

1° établir une grammaire graphique adaptée à la compréhension des enjeux et des conflits d'aménagement. Ce serait en quelque sorte l'équivalent des propositions de « tables de chorèmes » assorties de leurs conditions d'usage (Brocard, 1993 ; Brunet, 1993) pour traiter de problématiques sociales et environnementales ;

2° établir avec quelques professeurs volontaires, un contrat de formation et de recherche, par lequel ils s'engagent à mettre en œuvre cette grammaire cartographique spécifique, en relation avec des contenus notionnels adaptés, dans le cadre de séances où elle serait pertinente :

- sur le plan du contenu : études de cas recommandées par les programmes de lycée ;
- sur le plan de la situation d'enseignement : une grammaire graphique exprimant des logiques spatiales de concurrence d'usage, de pouvoir, de projet, ne peut véritablement être utilisée dans ce but d'expression, que si les séances sont conçues en intégrant, parmi d'autres, cette logique de concurrence, de conflits, d'accord à construire, d'arbitrage à rendre au nom d'un principe supérieur commun. Une réflexion préalable doit donc être menée avec les professeurs, sur un plus petit dénominateur commun aux séances qui seront observées. Par exemple, qu'elles comportent un temps bien individualisé d'identification de projets, d'intérêts, de besoins, de valeurs différents sur un même fragment d'espace terrestre ; comporter un moment de débat portant sur la fonction du croquis dit de synthèse ;

3° observer et analyser le cours, les productions d'élèves, les échanges verbaux entre groupes, ainsi que des entretiens passés après le cours :

- avec le professeur, en s'appuyant sur les productions d'élèves et la retranscription du cours,
- avec quelques élèves, en s'appuyant sur leurs productions et en les amenant à s'exprimer sur le sens de ce travail cartographique.

Si le protocole de recueil de données est à préciser, l'obstacle le plus important pour développer cette piste est l'absence de grammaire graphique produite par des géographes spécialistes de ces problématiques sociales et/ou environnementales. Un palliatif serait une recomposition à partir, par exemple, des réflexions méthodologiques et épistémologiques de géographes spécialistes de l'étude des risques (Dauphiné, 2001).

Il ne s'agirait pas de la transposition d'un type de cartographie ou de géographie. Mais de l'observation de l'appropriation par les professeurs et les élèves, d'un élément *a priori* en adéquation avec des contenus à enseigner et avec les intentions de professeurs. L'objectif est triple :

1° identifier des discours géographiques de professeurs et d'élèves, qui présenteraient certaines des caractéristiques de l'idéal-type de la troisième manière de penser le monde ; ce qui serait une façon d'affiner nos grilles d'analyse et de nous donner des repères plus précis concernant les types de discours géographiques possibles, en dehors d'une première manière pure ;

2° repérer les types d'organisation des cours, d'ordonnement du texte du cours (place et fonction respectives des cartes et de la verbalisation), de gestion de la classe, de conditions d'appropriation de la grammaire graphique spécifique (mise en forme au fur et à mesure des besoins, « table » fournie dès le début), semblent faciliter ou au contraire gêner l'ancrage des discours dans cette troisième manière ;

3° **diagnostiquer précisément les situations les plus problématiques** (celles où la grammaire cartographique semble avoir été appropriée à des discours du type première manière), **de façon à identifier ce qui a fait « obstacle » et, à partir de ces diagnostics, imaginer des « possibles didactiques »**, c'est-à-dire des situations en principe adaptées au franchissement de ces obstacles et auxquelles le chercheur n'aurait pas pensé avant.

C'est en ce sens que je parle de recherche exploratoire.

Bien d'autres thèmes de recherche peuvent donner lieu à construction d'objets d'étude, dans le cadre de réflexion fourni par le rapport géographique au monde. Certains sont mentionnés, sans toutefois être développés, dans la section suivante (voir figure 2.9.).

3. A quoi servent les références d'épistémologie dans les recherches en didactique de la géographie ?

Le concept de rapport géographique au monde, dont la présentation vient de s'achever, est soutenu par une conception des élèves et des professeurs comme sujets. J'ai dit qu'en cela, mes propositions se distinguaient d'autres travaux qui ont considéré et qui considèrent les élèves et les professeurs comme des opérateurs des disciplines scolaires. Je précise ici les enjeux de cette distinction, que je vais affiner. Avec cette question théorique et méthodologique, je prolonge les notations épistémologiques commencées à la section 3 du chapitre 1. La question est déclinée en deux axes :

1° celui de la cohérence entre production de données et cadre interprétatif, axe que j'avais précédemment approché avec le thème du contrôle empirique dans le processus de recherche. Ici, je souligne que ce contrôle s'effectue dans le cadre de conceptions de ce que sont les élèves et les professeurs ;

2° celui de l'utilisation du lien didactique-épistémologie. Ce lien, qui place au cœur de la didactique, les problématiques de la spécificité disciplinaire des apprentissages et de la valeur des savoirs disciplinaires enseignés, peut être conçu là aussi de plusieurs manières. Chacune de ces manières construit des objets d'étude différents en didactique. On peut envisager que, dans la phase préliminaire d'un processus de recherche, l'exploration du thème de recherche que l'on s'est choisi, soit rationalisée à l'aide de cet outil.

3.1. Les élèves et les professeurs en classe de géographie : agents, acteurs, sujets ; implications méthodologiques

Trois conceptions qu'ont les chercheurs, des élèves et des professeurs en classe de géographie, me paraissent cohabiter dans la recherche en didactique de la géographie. Je désigne ici des constructions plus ou moins explicites, liées aux cadres interprétatifs que les chercheurs se donnent ; et non des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, dont peuvent être porteurs ou que peuvent défendre par ailleurs ces chercheurs, lorsqu'ils sont professeurs ou formateurs.

Ces conceptions fonctionnent comme autant de modèles de l'individu (élève ou professeur) dans le cadre de vie et de pensée que constitue la discipline scolaire. Elles supposent donc un point de vue à chaque fois différent sur les activités, les comportements, les réalisations de l'élève ou du professeur. D'une conception à l'autre, le rapport de l'élève ou du professeur avec la discipline scolaire est différent, et avec lui, la conception de la discipline scolaire (les modélisations que le chercheur en fait). Pour valider ou invalider ses hypothèses concernant les activités, les compétences, prêtées aux élèves et aux professeurs, le chercheur s'appuie sur des données différentes.

La figure 2.8 consigne et précise ces différents points. Elle doit être considérée comme un repère (permettant d'identifier des différences significatives), non comme une analyse exhaustive des différentes conceptions ayant cours. En mettant à plat les différentes conceptions, cette figure a une ambition purement descriptive. Je m'appuie sur le thème de recherche du *raisonnement des élèves en géographie*, pour préciser ce en quoi les différences de conception se traduisent par des questions de recherche et des choix méthodologiques différents.

Le cas du raisonnement

Le raisonnement en classe de géographie a fait l'objet de travaux de didactique assez nombreux mais disparates. C'est un thème de recherche propice pour décrire les différences d'approche en termes de conceptions, qu'ont les chercheurs, des individus, dont les comportements ainsi que les réalisations sont observés.

Un approche fondée sur une conception de l'élève comme agent, le considère avant tout confronté à des exercices de géographie scolaire et produisant des énoncés, dans lesquels s'expriment les contraintes spécifiques du cadre de travail disciplinaire. Les sources privilégiées sont les cahiers d'élèves. A partir de ces énoncés, on établit une taxonomie des raisonnements, laquelle permet de confirmer certaines des caractéristiques de la production majoritaire du savoir dans la discipline. Dans ce cadre de réflexion, les élèves n'ont aucune autonomie, pas davantage que les professeurs : ce

Figure 2.8 : Les conceptions qu'ont les chercheurs en didactique de la géographie, des élèves et des professeurs en classe de géographie : repères

Conceptions Effets dans le processus de recherche	Elèves et professeurs agents	Elèves et professeurs acteurs	Elèves et professeurs sujets
Représentation de l'activité et des compétences des individus	Production de composants disciplinaires : contenus, exercices, évaluations. Mise en adéquation (ou non) des différents composants.	Maîtrise de comportements d'expert des activités disciplinaires ; Stratégies claires et dont les raisons sont accessibles à l'individu ; bonne lecture des stratégies de l'autre ; capacité à mettre en oeuvre les moyens adaptés à ces stratégies	Elaboration de signification sur les situations, relations et réalisations disciplinaires. Co-construction de signification ; les situations entremêlent de façon très complexe des relations multiples, impliquées dans cette construction (relations avec le professeur, avec la classe, relations avec des savoirs pertinents par ailleurs, avec des marqueurs disciplinaires, etc.)
Représentation des rapports des individus avec le cadre disciplinaire	Discipline scolaire : structure ou ensemble de structures fortement contraignantes, voire déterminant les activités ; Une organisation qui impose une adaptation des personnes à sa logique propre. Des pans de cette logique restent masqués , pour les agents. Elle ne leur apparaît pas dans sa finalité véritable. Les opérateurs en restent à la finalité affichée, considérée par le chercheur comme masquant les vrais enjeux.	Discipline scolaire : ensemble de relations entre éléments, sur lequel(le)s l'individu peut agir, pour obtenir ce qu'il cherche (comportements, produits) Rapport instrumental à la discipline scolaire. Bonne adéquation entre les motivations de ce rapport instrumental et les comportements .	Discipline scolaire : ensemble de ressources (produits, relations, situations, contenus) que l'individu s'approprié en relation avec l'activité qu'il pense possible dans le cadre disciplinaire Rapport d'interprétation : l'individu essaie de comprendre ce qu'il est possible de faire et de devenir, avec la discipline scolaire Les raisons d'agir apparaissent au fur et à mesure de l'action, sont multiples et fluctuantes.
Sources de données privilegiées	Productions écrites : manuels, ouvrages destinés aux professeurs programmes, cahiers de professeurs ou d'élèves	En plus de productions écrites ; enregistrements d' échanges verbaux entre élèves ; enquêtes et entretiens postérieurs au cours et s'y rapportant	Idem ; prédilection pour les échanges verbaux ; entretiens postérieurs, qui permettent des interactions nouvelles (en relation avec ce qui s'est passé pendant le cours).
Fonction des entretiens	Les entretiens ne sont pas considérés comme nécessaires au dévoilement des logiques disciplinaires. L'entretien, par son caractère « artificiel » (hors pratiques de l'opérateur), risque d'amener l'opérateur à produire un discours sans référence avec ses pratiques. S'il y a entretien : recherche d'une confirmation des relations causales établies hors ces entretiens (à partir des sources écrites utilisées dans la pratique) ; confirmation de l'absence de disposition critique, chez l'agent, vis-à-vis de la logique de l'organisation.	Les entretiens sont considérés comme nécessaires pour construire l'interprétation des comportements et des réalisations de l'individu en classe. Confrontation de données en action et sur l'action (avant, après). Ces entretiens sont conçus comme des « retours sur action » . Fonction d' explicitation de ce qui va de soi, pour l'acteur ; de ses choix ; des raisons de ses choix ; Objectif de restitution ou de reconstitution de procédures .	L'entretien participe de l'élaboration du sens que l'individu donne aux situations disciplinaires. Certains éléments de l'action observée sont insérés dans la description, mis en relation avec d'autres éléments que le contexte d'énonciation l'amène à solliciter. Plus que d'un retour sur action, il y a continuité de l'action, du cours à l'entretien . Objectif de dévoilement des « catégories » qui permettent à la personne d'avoir prise sur l'action.

sont les structures disciplinaires qui pèsent sur les fonctionnements des individus. Par ailleurs, la finalité réelle de la discipline scolaire est en partie masquée aux uns et aux autres. La logique qui prévaut est en effet celle d'une transmission et d'une vérification de repères partagés ; l'affichage officiel d'une volonté d'apprentissage du raisonnement est incompatible avec le fonctionnement réel de l'organisation. L'observateur notera alors une **altération** des raisonnements de géographie scolaire, sous l'effet de contraintes qui sont celles du temps scolaire et des programmes disciplinaires. Ainsi fera-t-on valoir que le fréquent « *raisonnement par chek list* » (Hugonie, 1999) (par liste standard de facteurs : relief, climat, démographie, économie, etc.) est particulièrement compatible avec le cours dialogué qui prévaut dans les classes de géographie ; cours dialogué qui est aussi le plus efficace pour la transmission d'une grande quantité d'informations vraies, acceptées comme telles par le plus grand nombre d'élèves.

Une approche des raisonnements en classe de géographie, fondée sur une conception de l'élève comme acteur, considère que les élèves, confrontés à un exercice, cherchent à établir des relations entre l'activité proposée et d'autres séquences du cours, à obtenir des informations supplémentaires pour avancer dans leur travail (auprès du professeur notamment), à confronter la tâche telle qu'elle leur apparaît à ce qu'ils savent par ailleurs des démarches et des buts privilégiés par le professeur. Par rapport au cadre disciplinaire, les élèves sont vus comme mettant en œuvre des stratégies, aux motivations diverses, mais contenus dans le cadre disciplinaire : contenter le professeur, procéder au plus économique, éprouver ses capacités, être sûr de donner la bonne réponse, être conforme aux productions majoritaires de la classe etc.

Ainsi, on observera que, lorsque deux groupes d'élèves sont mis à la même tâche, avec des moyens différents, l'usage de ces moyens révèle des stratégies qui ont un impact sur la nature du raisonnement qui est opéré. Ou plus exactement, que le choix de stratégie concernant la communication d'une réponse à la question posée fait partie intégrante du raisonnement. Par exemple, lorsqu'il est demandé à une partie des élèves d'une classe, de répondre, sous la forme d'un croquis, à la question : « *Comment est organisé le réseau urbain italien ?* », il se produit, comparativement à ceux qui ont à répondre à la même question sous forme verbale, une « dérive » factuelle. « Dérive », dont l'explication serait en grande partie à chercher dans le fait que certains élèves choisissent de prendre en compte dans la réalisation de la tâche, l'idée qu'ils se font du rôle de la carte dans la géographie scolaire (montrer des localisations), même si ce rôle ne correspond pas aux pratiques dominantes du professeur (Journot, 1998). Un fonctionnement d'« experts » de la discipline scolaire permet de rendre compte de ce choix et du discours qu'il contraint, chez certains élèves.

Enfin, une approche des raisonnements en classe de géographie, fondée sur une conception de l'élève comme sujet, s'attache à les étudier, en faisant valoir les visions du monde que leurs auteurs y engagent. Le travail des élèves est étudié en privilégiant les liens qu'il leur permet d'établir entre la situation d'apprentissage et des connaissances préalables qui se sont élaborées dans et/ou en dehors du contexte scolaire. Les raisonnements ne sont plus considérés comme altérés par le contexte scolaire, ni comme la manifestation d'habiletés à se mouvoir dans le contexte disciplinaire ; mais comme des instruments de mise en ordre du monde, à l'aide de notions dont le sens évolue et se stabilise au fur et à mesure des interactions, dans la classe.

Dans l'analyse d'un débat entre élèves sur le choix de développement algérien (classe de cinquième), N. Allieu-Mary note ainsi que : « *souvent amenés à construire leur pensée par rapport à ce qu'ils connaissent (donc leur modèle de société, de développement), les élèves utilisent pour soutenir leur argumentation, un raisonnement qui articule des faits et leurs contraires. Dans une longue tirade où il [un élève] explique le choix de sa photo pour montrer la pauvreté du continent africain, il pratique une permanente comparaison Nous/Eux, construisant ainsi une description de l'Afrique telle qu'il la voit « de son point de vue »* » (Allieu-Mary, 2003).

D'une approche à l'autre, les données produites (et les modalités de traitement) ne sont pas les mêmes :

- productions terminales d'élèves, dans le premier cas ;
- productions terminales, productions intermédiaires (texte et/ou croquis), enregistrement d'échanges verbaux, dans les groupes d'élèves, sources auxquelles on pourrait adjoindre des entretiens d'explicitation des choix que l'on a vu faire aux élèves, pendant le travail de groupe, pour la seconde approche ;
- en plus des mêmes sources, l'enregistrement des échanges en classe entière, auquel il serait tout à fait possible d'ajouter des entretiens permettant aux élèves de s'exprimer sur la signification qu'ils donnent aux situations d'interaction entre élèves et/ou avec le professeur, dans le troisième cas.

3.2. Les références d'épistémologie et la construction d'objets de recherche en didactique

Parce qu'elle « *s'est trouvée d'emblée, et elle l'est toujours aujourd'hui, confrontée prioritairement aux questions épistémologiques concernant autant les savoirs scientifiques que les savoirs scolaires des programmes, manuels ou situations d'enseignement* » (Le Roux, 2001), la didactique de la géographie a eu recours à l'épistémologie, pour produire une connaissance savante des pratiques de géographie scolaire. Cependant, dans le cadre de chacune des conceptions que je viens de décrire, l'épistémologie intervient différemment pour élaborer les questions de recherche (voir figure 2.9).

Cette clarification du rôle des références épistémologiques dans la recherche en didactique a pour but d'éclairer un des points sensibles, de la partie amont du processus de recherche : la formulation de la question de recherche. L'exploration d'un thème de recherche en didactique, nécessiterait d'avoir passé en revue chacune des perspectives ouvertes par ces trois grandes catégories d'approche. Pour le dire autrement, les grands axes d'investigation d'un objet de recherche peuvent se dessiner autour ou en fonction de ces trois repères. Et le processus qui conduit à la question de recherche initiale, aura donc conduit le chercheur à :

- prendre connaissance des travaux menés suivant ces trois perspectives, les confronter, sur le thème de recherche qu'il s'est initialement donné ;
- élargir les lectures, au-delà du thème conçu initialement, à d'autres thèmes, en utilisant cette même grille de repérage (qui sont, que sont supposés faire ou avoir comme compétences les personnes concernées, dans les modèles interprétatifs qui structurent ces recherches ?) ;
- passer des thèmes, aux concepts et aux modèles interprétatifs qui correspondent le mieux à chacune des trois approches ; et inversement, repartir de ces modèles interprétatifs, pour les décliner en questions, éventuellement nouvelles, sur le thème dont les contours se modifient plus ou moins en conséquence.

L'important est qu'au moment de définir sa question de recherche, le chercheur soit conscient de son positionnement et ne cherche pas à user des références d'épistémologie, d'une manière inadéquate.

Prenons comme exemple, le thème de recherche suivant : *les manuels scolaires d'histoire-géographie produits par des élèves, sous la conduite de professeurs* [il s'agit d'une pratique actuelle de certains professeurs]. Si la question de recherche se précise autour d'une étude comparée de ces manuels et des manuels classiques des maisons d'édition (acception classique du terme manuel), les références d'épistémologie serviront à qualifier la production des savoirs dans ces manuels, par référence à ce qu'elle est dans la géographie savante et en comparant les deux corpus : est-ce que, dans ces manuels

Figure 2.9. Epistémologie et didactique de la géographie : repères pour la construction d'objets de recherche

<i>Conceptions Fonction de l'épistémologie</i>	Elèves et professeurs opérateurs	Elèves et professeurs acteurs	Elèves et professeurs sujets
Objectif de la sollicitation de références épistémologiques	Caractériser les savoirs (à enseigner, enseignés, appris) scolaires et leur fonctionnement	Analyser les productions d'élèves et la connaissance en construction dans les classes	Identifier et comprendre les démarches mises en œuvre par les élèves ou les professeurs, en situation de classe
Fonction de l'épistémologie dans l'interprétation	Etablir les caractéristiques des savoirs scolaires, par comparaison avec les démarches, les concepts, les méthodes qui prévalent dans la science de référence	Etablir la qualité des connaissances utilisées et/ou construites en classe de géographie (représentations sociales, représentations scolaires, sens commun, convictions etc.) Etablir les modalités d'appropriation, par les élèves, de savoirs référés à la production scientifique de connaissance (concepts, démarches)	Etablir quelles découpes spatiales et quelles catégorisations (avec indicateurs géographiques) sont utilisées dans les interactions entre élèves et avec les professeurs
Fonction de l'épistémologie dans l'analyse	Analyse des modèles implicites (non explicitement enseignés mais qui structurent les contenus d'enseignement et leur organisation) Analyse des procédés iconographiques de construction de représentations du monde Analyse des symboles diffusés par la géographie scolaire (catégories de lieux) Analyse conceptuelle des programmes et des manuels etc.	Construction d' outils d'analyse et de reconstruction des représentations qu'ont les élèves, d'un objet, d'un concept disciplinaire ou d'une notion qui dépasse le champ disciplinaire (la société, le pouvoir, la nation) Analyse des stratégies d'élèves , dans le cadre des activités scolaires : recherche de variables propres aux situations, au contrat disciplinaire, au langage employé, à l'objet d'enseignement etc.	Analyse des catégorisations opérées dans les échanges verbaux : au service d'un raisonnement, d'une argumentation, de l'expression cartographique d'un contenu géographique Analyse de l' implication d'interrogations personnelles , sur les discours des élèves et des professeurs dans la discipline Analyse des modalités et conditions d' articulation de référents de spatialisation différents, chez les élèves
Thèmes de recherche possibles	Analyse des manuels électroniques ; des contenus des sites internet consultables/consultés par les professeurs : perspectives d'études comparées avec les sources papier Analyse des modèles implicites dans l'enseignement, en géographie, des questions d'environnement, de mondialisation ; comparaison possible avec d'autres disciplines Etude des pratiques documentaires menées conjointement par des professeurs d'histoire-géographie et des professeurs documentalistes : perspective d'étude comparée de l'utilisation des sources, des images ; etc.	Analyse de représentations en relation avec les problématiques et les concepts nouveaux en géographie scolaire : environnement, risques, régions transfrontalières etc. Analyse comparée de stratégies et de production d'élèves en cartographie papier et en cartographie numérique Analyse (et catégorisation) de situations d'apprentissage, en fonction de la qualité des connaissances construites (par exemple : « situation-problème ») etc.	Analyse de dynamiques propres aux séquences de débats (comment les catégorisations progressent – ou non, et se stabilisent en systèmes explicatifs acceptés) Analyse des procédures de spatialisation, par les textes écrits par les élèves (à quelles conditions un « paragraphe argumenté » peut-il relever d'une réelle démarche géographique ?) ; Etude exploratoire de situations de confrontation de référents de spatialisation : quelles procédures de mise en adéquation ? Recherche exploratoire de méthodologies propres à faire valoir les compétences de spatialisation chez les élèves (méthodologies scientifiques mises au point pour appréhender les descriptions spatiales de tout un chacun ; à recomposer à des fins d'usage scolaire)

d'un nouveau genre, par exemple, les modèles implicites classiques de la géographie urbaine scolaire sont présents ? Est-ce que les lieux-symboles de la géographie urbaine mondiale y sont les mêmes ? Autant de questions qui placent les élèves ainsi que les professeurs qui les ont encadrés, dans la position d'agents de la géographie scolaire. La question sous-jacente étant : quelle est la marge de manœuvre de ces agents ? En quoi ces manuels sont-ils (ou non) des produits de la culture scolaire en géographie ? Dans ce cadre de questionnement, il est inadéquat de se doter d'outils d'analyse épistémologique destinés à approcher ce en quoi le sens de la géographie scolaire s'est modifié chez les auteurs (élèves), grâce à la fabrication de ces manuels. Si c'est vers ce domaine que l'on souhaite se diriger, alors ce n'est plus d'une étude comparée des manuels dont il s'agit. Les références d'épistémologie seront nécessaires pour aborder des questions concernant par exemple : la narrativité dans les textes géographiques d'élèves, les procédures de sélection et de traitement de l'information géographique, chez les élèves et chez les professeurs, etc. Dès lors, c'est bien au fonctionnement d'élèves considérés comme sujets que l'on s'intéresse et il faut produire des données en conséquence.

Le choix des questions de recherche est aussi fonction des enjeux de tous ordres auxquels le chercheur est sensible. Je précise certains éléments de ce contexte de construction des problèmes de recherche en didactique, dès le chapitre suivant.

Conclusion

La modélisation de la classe de géographie comme lieu de construction d'un rapport géographique au monde semble permettre de définir en des termes spécifiquement géographiques, un projet d'étude des apprentissages disciplinaires des élèves. Etudier les apprentissages en géographie, cela pourrait donc être : **comprendre les conditions et les enjeux des confrontations entre différentes modalités sociales de spatialisation, confrontations qui s'opèrent chez les élèves grâce au cours de géographie.** Si la définition du projet est maintenant clarifiée, en revanche la réalisation reste à débiter véritablement. Pour l'instant, certains des résultats obtenus dans une recherche sur les pratiques innovantes en classe d'histoire-géographie, indiquent que la voie ainsi tracée est prometteuse. C'est le cas en particulier des motifs d'apprentissage que nous avons pu repérer chez **des élèves de collège**, par lesquels ils **rapportent la classe de géographie à des questions fondamentales de spatialisation.**

Les références d'épistémologie de la géographie que j'ai mobilisées (E. Dardel, D. Retailé) permettent de concevoir des outils opératoires d'analyse des discours géographiques scolaires. Le tableau des manières de penser le monde, dont j'ai fabriqué une version destinée à l'analyse des discours produits avec des supports cartographiques, permet de caractériser une bonne partie des nuances des discours que j'ai pu analyser. On peut même envisager d'utiliser ce tableau à l'envers du sens habituel de l'analyse ; c'est-à-dire remontant de la description de situations possibles mais non observées, vers la définition d'un protocole de recherche qui permettrait de rendre possible cette observation. C'est le sens de la proposition que je fais pour les « cartographies d'interprétation ». Par ailleurs, ce tableau est très vraisemblablement largement améliorable. Il devrait pouvoir à terme être enrichi d'une dimension dynamique que j'ai seulement esquissée à la fin du commentaire de la figure 2.1. J'entends par là qu'un repérage systématique des façons que trouvent les professeurs de « sortir » de la manière 1 de penser le monde pour aller vers une manière 2, serait pertinent à la fois sur le plan de la connaissance et sur le plan de la formation. C'est ainsi en effet que l'on pourrait traduire le souci dont témoignent beaucoup de professeurs en formation, de ne pas enfermer les cours dans des représentations fixistes et particularistes des territoires, sans toutefois toujours trouver des solutions qui les satisfassent. Pour instrumenter ce repérage systématique, les

apports d'études histoire et épistémologie de la géographie sont irremplaçables, particulièrement les travaux concernant « la géographie d'avant la géographie (universitaire) ».

L'intérêt d'une autre relation référentielle avec la production de savoir scientifique en géographie, que celle concernant l'épistémologie de la géographie, a été souligné avec le cas des « cartographies d'interprétation ». La recherche en didactique (particulièrement sur la formation) et la formation manquent par exemple aujourd'hui de la ressource que procure une référence multiple, débattue et par conséquent solide (équivalente aux nombreuses propositions de « table des chorèmes »), concernant la cartographie des phénomènes de conflits, de concurrences, de stratégies spatiales. Cette absence est dommageable à la fois pour la traduction dans les classes de certaines orientations de changement définies par les programmes (voir chapitre 5) et pour les propositions de formation liées à ces orientations.

Enfin, ces recherches sur les classes de géographie montrent aussi qu'il y a **des choix stratégiques** à faire concernant à la fois les objets et les méthodes de recherche en didactique. Les résultats exposés dans ce chapitre manquent d'une part, d'**une validation sur un grand nombre de situations et pour de grands nombres d'élèves et de professeurs**, d'autre part d'une **dimension dynamique que seule peut conférer une recherche conduite pendant des temps longs sur le terrain** (plusieurs mois). La première condition est un impératif d'ordre épistémologique. La seconde s'impose du fait de l'absence de connaissance sur le sujet (*comment évoluent les représentations géographiques du monde chez les élèves ? En relation avec quelles situations d'enseignement ?*) alors même qu'une demande légitime (et courante) de connaissance existe en formation professionnelle.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE ET LES CONCEPTIONS DU TEMPS : UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA COMPLEXITE DE L'ACTION EN CLASSE DE GEOGRAPHIE

Introduction

« *L'historien-géographe est une création des concours, de leurs règles et quotas. C'est une espèce éphémère. Il suffit d'avoir passé quelques heures dans une salle des professeurs pour savoir que l'historien ou le géographe l'emporte sur l'historien-géographe [...]* » (Editorial EspacesTemps, 1998). L'historien ou le géographe l'emporte peut-être sur l'historien-géographe dans la salle des professeurs. Passée la porte de la classe d'histoire, de géographie (et aussi d'éducation civique, d'éducation civique, juridique et sociale) c'est une autre affaire ! L'association histoire-géographie ne repose pas sur le principe d'une symétrie d'apports respectifs, l'une amenant la profondeur du temps, l'autre assurant la couverture spatiale des mêmes objets d'étude (les sociétés, surtout française et européenne). Concernant cette fausse symétrie, nous bénéficions déjà d'éclairages épistémologique (Lévy, 1998) ou historique (Rhein, 1982 ; Lefort, 1992). Mais je souhaite ici développer un point de vue didactique. Pour cela, il faut revenir à la classe de géographie avec le professeur d'histoire-géographie, et s'intéresser à l'action d'enseigner de la géographie.

A priori, pour aborder l'action en classe de géographie, dans l'hypothèse d'une fausse symétrie histoire-géographie, trois niveaux différents peuvent être distingués :

- **ce en quoi la catégorie du temps intervient dans l'organisation des contenus en géographie** ; c'est-à-dire le problème de leur exposition -alors que celle de l'espace n'intervient pas dans l'exposé des contenus en histoire ;
- **ce en quoi l'orientation temporelle des finalités* de l'enseignement** (définir des objectifs d'enseignement aujourd'hui, pour permettre demain, la reproduction et l'évolution d'une société) **intervient dans la définition de contenus géographiques** à enseigner –alors que le symétrique éventuel, une direction spatiale des finalités pour l'enseignement de l'histoire, est difficile à imaginer ;
- **ce en quoi les conceptions du temps jouent un rôle dans les discours géographiques scolaires et les conceptions de l'espace géographique** –alors que les conceptions de l'espace ne contraindraient pas aussi fortement les discours historiques scolaires.

Mon hypothèse de travail est que ces différents niveaux d'« orientation temporelle », intervenant en relation les uns avec les autres, contraignent les modalités et contenus d'enseignement comme les apprentissages géographiques. Autrement dit **la géographie scolaire est tributaire de conceptions du temps social, plus fortement, vraisemblablement que ne l'est l'histoire scolaire, par des conceptions de l'espace**. Je ne conduis pas une analyse complète de la fausse symétrie en géographie et en histoire. C'est à une première approche de ses différents niveaux en géographie que ce chapitre invite, dans sa première section. Une proposition de cadre descriptif et interprétatif est ensuite faite : il s'agit

de l'hypothèse des **régimes disciplinaires**. Cette approche, même si elle n'est pas complète (le versant historien est absent), permet de mieux identifier et comprendre la complexité de l'action, dans ce qu'elle peut avoir de spécifique à la classe de géographie, tant du point de vue du professeur que de celui des élèves.

Ce chapitre 3 propose donc :

- 1° une analyse didactique des rapports entre l'enseignement de la géographie et les conceptions du temps ;
- 2° la formalisation d'un modèle interprétatif, qui permettrait d'orienter des travaux et, conséquemment la formation des enseignants, vers une reconnaissance de la complexité temporelle de l'action, dans une discipline qui a en charge de dire le passé et le présent du monde, tout en agissant déjà dans et sur son futur ;
- 3° une réflexion épistémologique, sur la question des transferts, nombreux en didactique de la géographie, de concepts, de cadres interprétatifs ; réflexion qui s'appuiera sur le cas des régimes disciplinaires.

2. Les différents niveaux de la fausse symétrie histoire-géographie : implications didactiques

J'examinerai ici trois niveaux distincts de la fausse symétrie didactique histoire/géographie évoquée en introduction :

- le niveau de l'organisation de la matière enseignée : **les contraintes du langage verbal et de la forme scolaire, par leur dimension temporelle, interviennent sur les contenus géographiques enseignés ;**
- le niveau des finalités de la double discipline histoire-géographie : ces finalités contraignent les contenus géographiques à enseigner, par la ou les définition(s) qu'elles donnent des repères indispensables pour construire le futur de la société française. **La direction temporelle des finalités : préparer et agir sur le futur de la société, imprime des choix à la géographie scolaire : quels repères enseigner aujourd'hui pour demain ? ;**
- le niveau des discours géographiques et des conceptions de l'espace géographique : sur ce niveau, les conceptions du temps semblent jouer un rôle important, dont le symétrique pour les discours historiques (des conceptions de l'espace contraignant les manières de penser le temps historique) n'a sans doute pas la même force.

Ces trois niveaux seront abordés successivement de façon séparée ; mais dans la perspective de comprendre comment les relations qui s'établissent entre eux, interviennent dans la réalité des cours. C'est la raison pour laquelle les trois niveaux seront présentés avec comme fil rouge, les conceptions de l'espace géographique.

2.1. Le temps scolaire et les contenus géographiques : absence d'organisateur spatial de la matière enseignée et variété des formes didactiques*

Une première différence entre histoire et géographie scolaire concerne les contraintes d'organisation des contenus enseignés, dans le temps scolaire. Le point de départ de la réflexion est le constat que pose F. Audigier : **d'une absence, en cours de géographie, d'organisateur des contenus aussi puissant que ne l'est le temps, dans le cours d'histoire.** « *L'ordre du temps pensé comme ordre chronologique est un déterminant extrêmement puissant. Il est parfaitement cohérent avec les finalités culturelles identitaires : nos ancêtres...jusqu'à nos jours pour nous penser membre d'une collectivité ; il présente la vie*

comme une succession qui emporte avec elle un rapport causal explicatif ; inclut la forme narrative dont, par exemple, Bruner (1990) fait la forme première que rencontre l'enfant pour dire l'expérience humaine [...] » (Audigier, 2001). Cela ne veut pas dire que l'ordre du temps chronologique est le seul usité dans les classes d'histoire. Mais cet ordre permet de rendre cohérentes des logiques différentes, logiques que le professeur est amené à combiner lorsqu'il fait un cours d'histoire : logique d'exposition du savoir, logique d'explication, logique de construction d'une identité collective. Toutefois, l'ordre chronologique ne permet pas de traiter de façon consciente et explicite, les rapports présent/passé, la question des mémoires concurrentes, les enjeux de la périodisation etc. Les programmes d'histoire actuels, en juxtaposant des moments distincts et distants chronologiquement (programme de seconde) ou en faisant se succéder des périodisations différentes (programme de première) cherchent à remettre cause le principe d'ordre chronologique, comme principe organisateur unique des cours d'histoire.

Toutefois, « *la géographie n'a pas d'organisateur aussi puissant [que l'ordre du temps, pensé comme ordre chronologique]. Même en considérant l'espace social comme le concept unificateur et structurant de la discipline aujourd'hui, ce concept n'implique pas un principe d'ordre dans le discours* » (Audigier, 2001). C'est ce problème dont je précise maintenant les données. Deux aspects doivent être distingués : le rôle du langage verbal dans l'expression de la spatialité, le rôle de la forme scolaire dans la distribution des contenus géographiques.

Le temps et l'expression de la spatialité

Tout discours géographique articule un contenu géographique par une expression, qui utilise les ressources d'un ou plusieurs langages. Le contenu d'un discours géographique combine spatialité et substance (voir supra chapitre 2, section 2.2). La spatialité est « *l'ensemble des relations que la distance établit entre les différentes réalités* » (Lévy, 1997, p.274-275). La substance est l'« *ensemble des caractéristiques non spatiales* » (ibid., p.275) de l'objet ou du phénomène géographique. La substance peut être définie à partir de catégories, que d'autres disciplines ont fait spécialité d'étudier : culture, organisations sociales, économie, démographie, langage, etc. Par contre, la spatialité est la dimension des réalités sociales, à laquelle s'intéresse prioritairement la géographie. Or, l'espace est un « *matériau d'agencements synchroniques* » (Lévy et Lussault, 2003, p.903).

C'est parce que les cartes se veulent des représentations à échelle réduite des distances entre les lieux, qu'elles sont bien appropriées à l'expression de discours géographiques. Cependant, le système d'expression cartographique (Fontanabona, 2000, p.43-63) combine les ressources du langage verbal avec celles du langage graphique. La carte n'est pas une image mimétique, une empreinte du réel, même si c'est souvent sur ce type de rapports sémiotiques implicites que s'appuie la lecture commune des cartes. Si le langage graphique parvient à exprimer des agencements synchroniques de lieux (par les agencements de figurés dans l'espace cartographique), le langage verbal, présent surtout dans la légende, permet d'exprimer les faits de substance. Sans les informations de substance (les fonctions, les rapports de pouvoir, les valeurs numériques, les appartenances, etc.), les ressorts de la spatialité sont incompréhensibles. Or le langage verbal a un caractère séquentiel : la prise d'information, son traitement, s'opèrent à partir de la succession dans le temps, des éléments du message. C'est la raison pour laquelle l'organisation de la légende d'une carte est importante : pour la lisibilité d'ensemble de la carte, pour l'efficacité du message.

Par ailleurs, les cartes lues et/ou construites, ne soutiennent jamais seules, le discours géographique des professeurs et des élèves. Elles s'insèrent dans un texte à la cohésion duquel

elles participent de façon variable, quoique souvent mineure. Bref, **la part de contenu par laquelle le discours géographique se distingue le mieux : le contenu de spatialité**, celle-ci étant comprise comme agencements synchroniques de lieux, d'objets et de personnes, **est exprimé en utilisant le caractère séquentiel du langage verbal**. Cette contrainte d'expression s'exerce de plus dans le cadre du temps scolaire, qui impose lui-même une autre séquentialité.

Le temps scolaire et le discours géographique : la notion de forme didactique

Le temps de la forme scolaire actuelle est un temps découpé en modules que l'on alloue à des disciplines, qui y répartissent la matière enseignée. La géographie scolaire se plie à ce caractère, qui impose d'enseigner et d'apprendre collectivement et à horaires distincts et réguliers, des contenus programmés par cycles de plusieurs années. Toute programmation de contenus en géographie établit donc un ordre d'exposition, pour des connaissances portant, comme nous l'avons vu, sur des agencements synchroniques construits, de personnes, d'objets et de lieux. Si nous nous plaçons du point de vue du professeur, plusieurs logiques peuvent lui permettre d'organiser la distribution des savoirs dans le temps dont il dispose³⁹ :

- une **logique épistémologique** : faire comprendre que l'espace géographique est un construit social ;
- une **logique argumentative** : veiller à la qualité de la démonstration, dans la réponse apportée à une question de géographie ;
- une **logique du travail du géographe** : s'appuyer sur des outils, des techniques, des démarches propres au travail scientifique, pour concevoir les situations ;
- une **logique de la constitution historique du savoir** géographique : prendre en compte l'histoire du savoir (savoir des géographes, savoir des populations qui s'approprient un territoire, etc.) ;
- une **logique d'exposition** : « *la manière dont le savoir [géographique sur un territoire, sur un espace⁴⁰] est communiqué, exposé. Elle est une mise en texte de l'expérience humaine de la réalité* » (Audigier, 2001).

Quelle que soit la combinaison de logiques qui permet de décrire le travail du professeur, il doit faire avec la logique d'exposition, qui participe de façon plus ou moins forte (elle peut être la seule mise en œuvre), à la définition d'un ordre de la matière enseignée, telle qu'elle apparaît aux élèves. L'ordre d'exposition imprime une succession séquentielle des informations spatiales et non spatiales (substance politique, économique, culturelle, etc.). C'est en ce sens que l'on peut comprendre que la spatialité n'offre pas de principe d'ordre aussi puissant, aussi cohérent, que l'ordre du temps chronologique en histoire. Pourtant, tous les professeurs établissent un ordre d'exposition, pour le cours de géographie. L'absence de principe organisateur puissant (et aussi rigide qu'en histoire) permet de comprendre qu'il existe une certaine diversité d'organisation. La notion de forme didactique (en géographie) permet de décrire cette diversité.

L'intérêt de formaliser la description de cette variété d'organisation est double. D'une part, elle aide à décrire et interpréter la variabilité des discours géographiques scolaires des professeurs ; d'autre part, elle permet d'appréhender l'organisation du cours de géographie, comme une des nombreuses variables des apprentissages des élèves.

³⁹ Nous reprenons là en l'étendant et en l'appliquant à la géographie, un modèle des « logiques disciplinaires », qui permet à F. Audigier de décrire le travail d'organisation par le professeur, des contenus qu'il enseigne en histoire

⁴⁰ F. Audigier la définit pour l'enseignement de l'histoire. Il écrit : « *manière dont le savoir historien sur un objet, sur une période est communiqué, exposé [...]* » (Audigier, 2001)

Un aperçu de la variété des formes didactiques d'un cours de géographie

Une **forme didactique** a pour fonction d'**articuler et d'ordonner un contenu d'enseignement disciplinaire**, à l'échelle d'une heure de cours et/ou d'une séquence de longueur supérieure. En géographie, cette forme doit parvenir à articuler dans le temps séquentiel du cours, des contenus de spatialité et des contenus de substance. Les solutions trouvées par les professeurs sont diverses ; en voici quelques-unes :

Forme itinéraire : le cours fait se succéder :

- une introduction contenant une question initiale et/ou l'énoncé d'un objectif ;
- une série de temps composés de la même manière (par exemple : prélèvement d'informations, confrontation, trace écrite pour partie stockée dans un tableau de croisement de données) ;
- chacun des temps correspondant à un fragment d'espace terrestre** [d'où le nom de forme itinéraire] ;
- un dernier temps de récapitulation, de synthèse, opérée à partir du tableau qui a permis de mettre en mémoire, tout au long de la séance, les informations significatives de chacun des fragments d'espace terrestre.

Exemple : cette forme peut servir à étudier la différenciation d'un espace urbain singulier, en suivant un itinéraire qui amène à « traverser » et caractériser les différents sous-ensembles qui le composent. La phase finale reconstruit un ensemble cohérent à partir des différents sous-ensembles identifiés

Forme additive-intégrative : le cours fait se succéder :

- un temps de sensibilisation à la diversité physionomique d'un territoire, temps à l'issue duquel la question de l'explication de cette diversité se pose ;
- des **temps organisés de façon à dévoiler successivement des « structures » ou des « règles » spatiales** ;
- chaque nouveau temps étant nécessaire pour comprendre le suivant ;
- un temps final de réponse à la question initiale : il consiste en une représentation dont la complexité résulte du nombre de temps consacrés au dévoilement de « structures » ou de « règles » successivement combinées.

Exemple : cette forme peut servir à étudier la morphologie du réseau urbain français, en faisant se succéder trois « modèles » (logique de marché, logique de carrefour, logique de gisement), dont l'application progressive et combinée, au territoire français, révèle un ordre sous-jacent à la morphologie initialement perçue.

Forme remaniement : le cours se présente ainsi :

- un temps pour poser un problème, sous la forme d'une question, assortie d'un dossier documentaire ;
- un premier temps de préparation de la réponse, par groupes ; sous une forme désignée par le professeur (graphe, texte, carte, croquis). La réponse propose **une lecture, une interprétation géographique d'un phénomène**;
- un premier temps de présentation des réponses devant l'ensemble de la classe, de confrontation, de débats, qui a pour fonction de faire évoluer les lectures, les interprétations proposées ;
- un deuxième temps de réponse, qui tient compte des discussions ainsi que de nouveaux apports documentaires ;
- un temps final de confrontation, d'accord (argumenté) sur les réponses acceptables et de retour sur l'évolution des réponses données depuis le début du cours.

Exemple : cette forme peut servir à une leçon introductive à l'étude de l'espace européen, qui poserait la question : Pourquoi existe-t-il un débat sur l'entrée de la Turquie dans l'Union européenne ? Le véritable problème est : qu'est-ce que l'Europe ? Mais ce problème est abordé en deux temps, à partir de dossiers comprenant cartes thématiques et textes, portant sur la population (distribution, migrations, dynamiques), l'économie (réseaux, productions, richesse créée), la situation politique et géopolitique, la religion (pratiques, relations avec les Etats). Le deuxième temps est conçu en fonction des résultats du premier temps, marqués par la force de la représentation de l'Europe en puzzle de « pays » emboîtés à partir de l'Ouest de la péninsule.

Par ailleurs, la forme didactique constitue l'une des variables à prendre en compte en interrelation avec d'autres, pour appréhender les apprentissages des élèves. C'est ce qu'illustre le cas présenté maintenant.

La forme didactique d'un cours de géographie : variable des apprentissages des élèves ; un cas de forme-itinéraire.

Clément D. a utilisé **une forme-itinéraire**, pour étudier l'organisation spatiale interne des villes européennes, à partir du cas de la ville dans laquelle se situe l'établissement scolaire. On peut comprendre l'emploi de la forme itinéraire comme consécutif à la combinaison avec la logique d'exposition, d'une logique épistémologique qui fait de l'espace un produit aménagé, un construit social. *« Voilà moi ce que je veux leur montrer, c'est comment, à un moment donné, il y a eu une stratégie du centre-ville valorisé, il y a eu une stratégie des rues piétonnières, la volonté de construire des parkings. C'est pour les faire réfléchir sur : une ville ça s'organise, il y a des enjeux derrière [...] »* nous dit-il après le cours.

Pourtant, après le cours, deux élèves produisent en entretien, un discours géographique très peu élaboré, loin des intentions du professeur. Leurs entretiens montrent le rôle joué par la gestion professorale de la forme didactique, en interaction avec les attentes des élèves. Après chaque temps de recherche d'informations, correspondant à un tronçon de l'itinéraire fictif dans la ville, s'intercale un temps conçu, par Clément D., comme un temps de mise en commun et de discussion, voire de débat. C'est une technique qui permet de maintenir tous les élèves, malgré leur hétérogénéité, dans une continuité d'action. Mais pour ces deux élèves, ce qui importe c'est que : *« j'ai bon, des fois j'ai faux. Et après une fois qu'on corrige je retiens »*, nous dit l'un d'eux. Pour eux la forme de l'itinéraire semble être « effacée » au profit d'une description résumée à l'alternance exercice/corrigé, description qui ne s'accompagne que de discours géographiques énumératifs et de localisation. La logique épistémologique introduite par l'enseignant n'a pas eu l'effet recherché.

Deux autres élèves mentionnent l'itinéraire fictif pendant l'entretien. La logique épistémologique a un impact incomplet, en ce sens que les discours géographiques de ces élèves montrent une préoccupation de recherche d'un ordre, d'une organisation d'ensemble, mais ne prennent pas en charge l'idée d'enjeux de production de l'espace urbain. La différence significative avec les deux élèves précédents, réside vraisemblablement dans la variable du sens donné : apprendre de la géographie à l'Ecole. Uniquement référencé à l'Ecole pour les deux premiers, il est ouvert à des interrogations personnelles pour les deux derniers. Ce cas illustre le fait que : **les formes didactiques ne sont pas sans effet sur les apprentissages, même si leurs effets ne sont jamais isolés de ceux d'autres variables. Elles s'offrent à lecture, à interprétation par les élèves, avec les instruments dont ils disposent.** Certaines peuvent les mettre en difficulté ou être facilitatrices, et cela de façon variable d'un élève à l'autre, pour le même cours.

On ne peut donc pas considérer les apprentissages en dehors du temps de l'expression séquentielle de contenus géographiques. C'est une contrainte qui n'a pas son symétrique en cours d'histoire. Les formes didactiques organisent l'apparition chronologique d'objets (objets d'enseignement et objets pour l'enseignement) ainsi que d'énoncés. Elles structurent par conséquent l'action didactique de façon séquentielle. Mais on comprend aussi que **le traitement différent de la spatialité d'une forme à l'autre, apparente les discours que ces formes articulent, à des conceptions différentes de l'espace géographique.** Ainsi la forme itinéraire saisit l'espace terrestre en segments séparés qu'elle décrit successivement ; la forme additive-intégrative le présente en structures qui s'emboîtent, qui interagissent, jusqu'à construire une organisation spatiale. Ces apparentements entre forme et conceptions de l'espace géographique sont un des caractères temporels de la géographie scolaire.

2.2. Finalités de l'enseignement de la géographie et projet social : l'orientation temporelle des « repères géographiques ».

« Comme il n'y a pas de raison purement scolaire d'enseigner ceci plutôt que cela, les disciplines ne trouvent jamais en elles-mêmes leur finalité ou leur légitimité. Le choix ultime

dépend de la société ou de l'Etat, car il dessine les **contours futurs de la Cité** [je souligne], ce qui le rend politique par nature » (Prost, 1998, p.59). De quelque manière que l'on aborde les finalités qui légitiment les contenus à enseigner en géographie (comme en toute discipline), les enjeux se décrivent d'abord par rapport au futur : la question est de savoir comment une société (pour nous, la nation française) cherche-t-elle à se prolonger comme réalité historique, quels moyens propres met-elle en œuvre pour pouvoir évoluer dans le futur, y agir et finalement, peser sur lui. La définition des contenus à enseigner en géographie porte la marque de cette direction temporelle des finalités de l'enseignement.

La direction temporelle des finalités des disciplines scolaires

Toutes les grandes catégories de finalités des disciplines scolaires [pas les catégories utilisées par les auteurs des textes officiels, mais celles que peut reconstruire un historien de l'éducation⁴¹], désignent une direction temporelle :

- « **finalités socio-politiques** » : les contenus de l'enseignement sont déterminés par : « *Les grands objectifs de la société, qui peuvent être, suivant les époques, la restauration de l'ordre ancien, la formation délibérée d'une classe moyenne par l'enseignement secondaire, le développement de l'esprit patriotique etc.* » (Chervel, 1988, p.74). **A la direction donnée pour l'accomplissement du projet social, sont associés des contenus supposés adéquats.** Les contenus de géographie enseignés dans les collèges de Jésuites au XVIIe siècle sont déterminés par les objectifs de formation des futurs clercs et personnels des administrations royales. L'apprentissage de contenus géographiques descriptifs, nomenclatureaux, juxtaposés à d'autres savoirs (histoire, histoire naturelle, minéralogie, botanique etc.), dans la connaissance d'un corpus de textes antiques, répond à l'objectif de maîtriser la rhétorique et les langues anciennes (Bruter, 1997, p.99-100). Ces savoirs géographiques sont évidemment inappropriés, à l'objectif de construction d'une culture nationale, qui se développe au XIXe siècle ;
- « **finalités d'ordre psychologique.** Elles énoncent celles des facultés de l'enfant que le primaire, ou le secondaire, sont invités à développer » (ibid., p.74). Ici, c'est la dynamique du développement individuel, en relation avec l'orientation sociale générale, qui prime. Les contenus d'enseignement doivent se disposer en programmes, qui permettent à chacun de développer ces « facultés ». Se pose en géographie, **la question de l'ordre adéquat de présentation du monde.** Nous retrouvons la logique d'exposition précédemment évoquée ;
- « **finalités culturelles diverses dévolues à l'Ecole, depuis l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe jusqu'à la formation humaniste traditionnelle, en passant par les sciences, les arts, les techniques** » (ibid., p.75). L'apprentissage de ces contenus n'est pas seulement la maîtrise d'« objets » ; mais bien leur appropriation, c'est-à-dire, aussi, l'acceptation du projet de leur enseignement. A. Chervel le rappelle pour l'enseignement de l'orthographe : « *En même temps que l'orthographe, l'enfant apprend la justification de cette orthographe, il s'imprègne intimement de tout l'appareil conceptuel que les mécanismes didactiques ont mis en place à cet effet ; et l'esprit du jeune Français (ou du jeune francophone) se forme graduellement à la*

⁴¹ Je m'appuie ici sur l'article fondateur de l'histoire des disciplines scolaires, comme approche d'histoire de l'enseignement, de ses objets et de ses méthodes : Chervel A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988

réception de l'orthographe » (Chervel, 1998, p.192). Pour l'enseignement de la géographie, la question est : **quel est le modèle du monde qui, divulgué explicitement ou plus souvent subrepticement pendant les cours, rend acceptable aux élèves, l'idée que la géographie permet d'en apprendre ce qu'il est nécessaire de savoir ?** De ce modèle qui construit (ou en tout cas prétend construire) l'identité sociale, dépendent les contenus enseignés ;

- « *finalités, plus subtiles, de socialisation au sens large de l'individu, d'apprentissage de la discipline sociale, de l'ordre, du silence, de l'hygiène, de la politesse, des comportements décents, etc.* » (ibid., p.75). Dans ce registre de la normalisation des comportements, les spécificités disciplinaires s'effacent sans doute. Encore qu'une partie des nombreuses activités matérielles auxquelles donne lieu l'enseignement géographique, contribue à en gouverner l'organisation quotidienne, tout en préparant les élèves à la vie dans les organisations sociales futures.

Quel que soit le registre de finalités, la direction temporelle organise le questionnement sur les contenus à enseigner. L'enjeu peut être exprimé en termes de transmission. Quelles connaissances, quelles attitudes, quelles valeurs transmettre aux nouvelles générations ? Et donc, **quels contenus géographiques transmettre ?** L'enjeu peut aussi s'exprimer comme défi à relever, capacité de la société et des individus à faire face aux circonstances historiques, à ne pas être déterminés par elles. Quels contenus de géographie **pour aider à construire, individuellement et collectivement, un horizon de choix ?**

Parce qu'elles se trouvent à un échelon intermédiaire entre finalités socio-politiques d'une part, et finalités psychologiques et de socialisation d'autre part, les finalités culturelles constituent un bon terrain d'observation des contraintes que la direction temporelle propre aux finalités de l'enseignement, fait peser sur les contenus à enseigner en géographie.

Repères géographiques : une diversité de conceptions

La catégorie des finalités culturelles désigne des repères à transmettre aux nouvelles générations. L'apparente simplicité de la notion de repères recouvre en réalité une diversité d'acception, dans les textes officiels de l'Education nationale. Cette diversité est manifeste dans les textes qui se rapportent à des articulations interdisciplinaires, entre histoire, éducation civique et géographie, ou entre objet enseigné en géographie et le « même objet » enseigné dans une autre discipline (la ville dans les contenus culturels enseignés dans les langues vivantes en classe de seconde, par exemple). On peut essayer de mettre de l'ordre dans cette diversité.

L'ordonnancement que je propose (voir figure 3.1) est organisé à partir de catégories de repères géographiques, que j'ai reliées aux conceptions de l'espace géographique avec lesquelles elles semblaient les plus apparentées. De la combinaison repères-conceptions de l'espace géographique, se déduit la représentation du monde qui sous-tend l'ensemble. Elle figure en italique dans la colonne : conception de l'espace géographique. Enfin, l'ensemble est placé sous le commandement de l'intention générale qui semble présider à la transmission de ces catégories de repères géographiques. Ces intentions générales spécifiées en géographie, sont indiquées dans la première colonne. Quatre conceptions des repères géographiques peuvent être ainsi repérées dans les textes officiels.

La conception la plus classique **des repères** que la géographie scolaire a à transmettre est celle **des connaissances de nomenclature, de localisation et de caractérisation du monde vu comme un puzzle de « pays »**. L'intention est alors de complexifier (ou peut-être

seulement de compléter) une vision du monde centrée sur le pays et sur ses confins proches, en imposant des repères qui assurent une couverture la plus complète possible du monde, tout en garantissant que le cadre est ainsi posé pour placer les repères historiques.

Une deuxième conception considère **le monde**, non comme une étendue à couvrir, mais **comme le référent de constructions multiples qui ont pour fonction d'en rendre compte**. Autrement dit, c'est la connaissance d'autres modes d'accès au monde que le mode personnel et/ou national qui est l'objectif visé. L'idée d'un patrimoine collectif se constituant à des échelons différents de celui des productions nationales, est présente. C'est là que résident les repères à construire. L'histoire (comme écriture de l'expérience historique) peut se construire par les lieux. Le monde s'esquisse comme un réseau de hauts lieux urbains, environnementaux, où se construisent des expériences singulières du monde (et de son passé), qui viennent construire une expérience plus large à partager.

Une troisième conception se veut plus critique et souhaite faire découvrir, sous les particularités nationales et locales, sous les curiosités du monde qui peuplent les représentations sociales, des récurrences, des régularités. C'est une façon de dire que toutes les sociétés sont confrontées aux mêmes contraintes spatiales de fonctionnement et élaborent des solutions spécifiques. **Les repères sont les instruments de la géographie qui permettent de penser cette universalité de la confrontation des sociétés à l'espace terrestre** : modèles et de démarches capables de dévoiler le fonctionnement du monde. A l'articulation avec l'histoire, la géographie peut exporter utilement ces démarches, ces modèles, pour explorer les états passés du monde.

Une quatrième conception présente la culture comme un ensemble de façons de faire, de conduites pertinentes dans les contextes où elles sont (seront) mises en œuvre. L'activité interprétative des sujets concernés suppose des opérations correctes de catégorisation des situations, des stratégies, des discours, des espaces et des lieux. L'expérience de la rencontre avec l'Autre et de la complexité des références individuelles et collectives est primordiale. L'objectif est la construction d'une expérience réflexive du monde. **Les repères géographiques consistent en modèles du monde (scientifiques, religieux, mythiques, marchands, géopolitiques, vernaculaires)**. Les connaître dans leur exhaustivité n'est pas possible. Par contre, savoir que ce sont des modèles de ces différentes catégories qui, combinés, confrontés, convergents parfois, orientent le monde, est possible.

On voit donc que, passée la proclamation convenue de la transmission de repères en cours de géographie, il existe une diversité de conceptions. Ces conceptions sont apparentées à des conceptions de l'espace géographique : on ne peut pas imaginer n'importe quel contenu de repères, articulé dans n'importe quel discours géographique. Par ailleurs, les formes didactiques disposent séquentiellement des objets, des énoncés différents, suivant ce que les professeurs considèrent être les repères indispensables pour les élèves, dans une leçon donnée. Enfin, on perçoit sans que cela soit pour l'instant explicite, que ces repères géographiques apparentés à des conceptions de l'espace géographique, articulent de façon différente le passé, le présent et le futur des sociétés. L'examen de l'historicité de la connaissance géographique va permettre maintenant de préciser cette relation.

Figure 3.1. Quatre conceptions des finalités culturelles de l'enseignement : les « repères géographiques » qu'elles impliquent

Conceptions des finalités culturelles (objectifs au service d'un projet de société)	Catégories de repères géographiques associés	Conception de l'espace géographique	Contributions inter- ou pluridisciplinaires (rapports histoire-géographie ; apports des langues vivantes)
<i>Complexifier une vision auto-centrée du monde</i>	-cartes du monde par « pays », cartes thématiques ; -images de lieux symboliques -images exemplaires de « paysages génériques » -les curiosités	Espace-habitat : l'espace est un cadre de rangement et un milieu de vie. Les qualités du cadre et du milieu se prolongent dans la société qui l'occupe et le modifie dans la longue durée. <i>Le monde est un puzzle d'espaces et de milieux apprivoisés par les sociétés qui les occupent.</i>	La géographie plante le décor de l'histoire « <i>le programme [d'histoire] invite à une présentation du cadre géographique</i> » ; « <i>il convient de présenter rapidement le cadre géographique à partir de cartes</i> » (seconde). Les langues vivantes permettent la découverte d'autres cadres et d'autres milieux : « <i>découvrir et mieux connaître les villes de l'aire linguistique concernée</i> » (préambule, p.6)
<i>Initier à d'autres accès au monde, jusque là peu familiers</i>	-lieux de mémoire (en restreignant cette catégorie aux lieux situés dans le référent espace terrestre) ; -éléments de patrimoines trans- et supra- ou infra-nationaux en construction (environnement-s, régions transfrontalières en construction)	Espace-témoin : l'espace est marqué de lieux, qui attestent d'une expérience humaine, laquelle, bien que singulière, est partiellement accessible et peut-être partagée. <i>Le monde est un ensemble d'ensembles hiérarchisés de hauts-lieux.</i>	La géographie permet d'accéder à des expériences déposées et transmises dans des lieux : « <i>Le regard historique, surtout s'il est porté de manière régressive, permet en quelque sorte de remonter le temps pour rechercher et décrypter la mémoire des lieux, fruit de la construction d'espace des générations antérieures</i> » (première) Les langues vivantes donnent corps à l'idée de patrimoines en construction . Les villes sont des « <i>vecteurs de faits de civilisation significatifs</i> » (allemand, p.9), insérées dans des réseaux d'apparements et de concurrences, qui organisent le monde, sur le plan culturel.
<i>Se distancier vis-à-vis de représentations sociales du monde</i>	-modèles généraux, « régionaux » et spécifiques ; -régularités, règles, formes géographiques ; -démarches : valorisation de l'articulation général/spécifique dans la production sociale de	Espace méthodologique de mise en ordre de l'espace terrestre . L'espace est un système de lieux produits ; pour répondre à des problèmes sociaux universels. Si les solutions trouvées sont diverses, elles n'en obéissent pas	La géographie est une ressource méthodologique pour l'histoire : « <i>Les démarches géographiques s'avèrent susceptibles d'usages rétrospectifs. On peut ainsi appliquer au passé des méthodes d'analyses spatiales contemporaines</i> » (première) Les langues vivantes permettent d'étudier les cultures dans les aires linguistiques concernées, selon une perspective d'analyse des conditions politiques et sociales de leur construction (modèles et

	l'espace	moins à certaines logiques générales, que l'on peut dévoiler. <i>Le monde est un système de systèmes de lieux</i>	normes culturelles) ; ce qui est une façon de lutter contre les représentations communes concernant les productions culturelles des Autres : « <i>L'on ne saurait non plus occulter le poids de la culture américaine dans ce processus de transmission parallèle, sans y voir nécessairement l'expression d'un modèle ou d'une hégémonie</i> » ; ouvrir « <i>l'élève à la variété et à la richesse de la culture des pays anglophones</i> » (anglais).
Finalités de construction d'une expérience réflexive du monde	-conceptions du monde, représentations de « la nature » ; -types de construction territoriale -modèles (implicites) de construction du monde -fonction des cartes (mobilisation, médiation, conviction...)	Espace-horizon : l'espace est un ensemble de relations constituées en agencements, comprenant des objets, des personnes, des énoncés (verbaux, oraux ou écrits, iconiques), des principes organisateurs, des conceptions. Agencements dans lesquels les acteurs cherchent à comprendre, faire connaître et faire partager, des intentions, des décisions, des valeurs, des projets <i>Le monde est un entrelacs de pratiques spatiales qui « tiennent ensemble » des fragments d'espaces perçus et imaginés</i>	« <i>L'ambition finale est de rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale</i> » (terminale). Les langues vivantes servent à réfléchir sur l'identification culturelle de soi et d'autrui. ; sur la complexité même des individus (la pluralité de leurs références culturelles) : « <i>permettre aux élèves d'adopter une distance critique face à certains clichés [...] de susciter chez eux un certain nombre d'interrogations (sur l'autre, sur eux-mêmes et sur leur propre culture [...])</i> » (allemand, p.10).

Ce tableau a été conçu à partir des textes officiels d'enseignement de l'histoire-géographie au lycée, consacrés à l'articulation de l'histoire et de la géographie (Accompagnement des programmes d'histoire-géographie des classes de première, SCEREN, 2003) et des textes officiels définissant les contenus culturels de l'enseignement de toutes les langues vivantes en classe de seconde (BOEN, n°7, 03 octobre 2002, hors-série). La confrontation de ces textes entre eux et avec les textes d'histoire-géographie était tentante puisque le référent désigné pour ces contenus culturels est la ville. Une analyse plus précise des textes de langues vivantes est parue dans le texte inséré dans le volume 3, sous le numéro 7 : « Des paradigmes de l'enseignement de contenus culturels », *Les Langues modernes, Revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'enseignement public*, n°1, 2004, p.60-67. Cette grille de lecture des programmes de lycée ne doit pas faire oublier que la conception dominante des finalités culturelles pour les classes de collège est la première des quatre conceptions définies ici. Par ailleurs, il s'agit bien d'une grille de lecture et non d'une analyse de pratiques d'enseignement.

2.3. La spatialisation est ancrée dans l'historicité

J'ai présenté au chapitre précédent la géographie scolaire comme une des formes sociales, dans lesquelles le modèle de connaissance et d'action, qu'E. Dardel appelle géographicité, est mis en œuvre. Or, « *la géographicité [...] modèle d'action, donc de pratiques et de connaissances, [...] s'enracine dans un modèle de connaissance qui est l'historicité* » (Raffestin, 1989, p.29). C'est-à-dire que : **les pratiques de spatialisation qui l'actualisent, n'ont de sens et ne produisent d'effets, que rapportés à une expérience du monde orientée temporellement.** Je me propose de préciser cette relation entre géographicité et historicité, en m'appuyant sur les deux ouvrages d'E. Dardel : *L'histoire, science du concret* (1946) et *L'homme et la terre*, 1952 (rééd. 1990).

L'objectif de cette élucidation est de souligner dans un premier temps, que toute mobilisation de contenus géographiques (toute spatialisation), exprime un rapport fondamental, premier, avec le temps. Deuxièmement, il s'agit de se donner les moyens d'observer, d'analyser ce en quoi les discours géographiques et en particulier les discours géographiques scolaires, expriment en même temps que des « *manières de penser le monde en géographie* » des « *manières de penser le temps* » (Retaillé, 2000).

Je défends donc le point de vue selon lequel il n'existe pas de symétrie entre histoire scolaire et géographie scolaire, sur le plan de la relation de ces savoirs avec l'expérience du monde. Il existe bien une relation de part et d'autre, mais l'une ne peut se réaliser (spatialisation) qu'à condition que la première le soit (historicité).

Géographicité et historicité

La géographicité, c'est : « *une relation concrète [qui] se noue entre l'homme et la Terre, une géographicité de l'homme comme mode de son existence et de son destin* » (Dardel, 1990, p.1 et 2). Elle s'actualise en une spatialisation, dont nous avons vu qu'elle consiste en une qualification de l'espace terrestre selon des moyens plus ou moins rudimentaires ou élaborés, de façon plus ou moins spontanée ou raisonnée. C'est cette qualification qui en fait un espace géographique. Or, **cette qualification, cette géographie en acte, s'inscrit d'abord pour l'individu, dans un temps qui est celui du projet de faire.**

L'historicité, pour E. Dardel, est un rapport de l'être humain au temps. Ce rapport est fondé sur la nécessité qu'à tout être humain, pour se réaliser, de se projeter, de s'orienter vers le futur. « *Etre, c'est avoir à être, c'est avoir des décisions à prendre, agir ou s'abstenir, résister ou oser* » (Dardel, 1990, p.19). L'histoire, comme expérience humaine, situe les hommes dans un « *temps concret* », « *un temps historique* » (ibid., p.19), qui est celui des décisions à prendre, des risques ou des renoncements. L'historicité est un défi lancé aux individus et aux sociétés. Les hommes ont le choix de se réaliser en faisant face aux circonstances ou ne pas faire face. Mais dans ce cas, ce serait renoncer à exister comme être humain. « *Se laisser vivre, éviter les décisions ou simplement les questions, être sans combat ni problème, c'est précisément manquer son historicité, fuir son destin, retomber sous la détermination des facteurs naturels* » (ibid., p.19). Chacun est donc confronté au « *devoir d'exister, de réaliser son historicité, face aux circonstances qui l'assiègent et aux événements qui l'agitent* » (ibid., p.7).

La qualification de l'espace terrestre en espace géographique est suspendue à la présence du sujet et à ses choix. Elle est une condition de la réalisation du sujet en tant qu'être humain. Elle est aussi la preuve pour lui, de sa présence au monde. « *C'est lui [notre esprit] qui anime d'une inquiétude l'indifférence essentielle de l'étendue ; lui seul choisit, dans l'infini des*

dimensions et des directions possibles, certaines dimensions et certains directions ; telle une respiration, la temporalité soulève au-dessus d'elle-même la totale inertie de l'étendue, élit des directions extraites de leur absolue équivalence et parcourt des distances effectives tirées de leur multiplicité indifférenciés » (Dardel, 1946, p.13).

C'est donc bien l'intention du sujet, son orientation temporelle (vers des futurs possibles) qui pour E. Dardel, fonde la spatialisation. Les finalités qui orientent les opérations de spatialisation (voir *supra* chapitre 2, section 1) se comprennent, au regard de ces intentions et de l'horizon qu'elles ouvrent aux sujets :

- **finalité « ustensile »** : parler de satisfaction des besoins matériels ne signifie pas que les objets prélevés, produits, utilisés, construits, dans l'espace, doivent être considérés comme des objets en soi. Ce sont des « **objets pour** » : **ils prennent sens en fonction d'usages motivés, intentionnels**. « *L'outillage, la fabrication, la circulation marchande renvoient toujours à des intentions humaines, à un pouvoir-être qui revient chercher l'existant ustensile en vue de ses fins. C'est la sphère de la motivation, celle des motifs et des mobiles, qui éclaire ici l'usage concret et présent de l'attirail agricole, des techniques et des métiers, des échanges et des marchés. La réalité instrumentale a donc, du point de vue historique, son explication dans une compréhension orientée vers l'avenir, vers le possible, et non un dans un savoir tributaire du passé, de causes dont dépendrait le présent* » (ibid., p.45) ;
- **finalité iconographique** : le cloisonnement « régional » (en territoires, en Etats-nations, en aires de civilisation), qui fixent les identités collectives, s'inscrit dans une **histoire de la conscience historique**. Il résulte du jeu des volontés et des renoncements collectifs à « réaliser son historicité. « *La réalité historique est bien, d'un certain côté, extérieure et contraignante [...] L'événement renvoie de l'extérieur à quelque chose en nous. L'Histoire se manifeste à nous comme Destin* » (ibid., p.3). Dardel en fixe les enjeux dans le contexte qui le conduit à écrire, juste après la fin de la Seconde Guerre mondiale : « *Le désarroi, au lieu de s'obscurcir en stupeur, peut se changer en délivrance [...] Derrière le cataclysme tectonique qui bouleverse la condition humaine, il y a l'Histoire, la réalité de l'Événement, cette force de surréction et d'anéantissement qui te saisit, toi et pas un autre, qui me met en cause là où je suis* » (ibid., p.2) ;
- **finalités épistémique et sensible** : la compréhension, la connaissance, l'appréciation qualifiante de l'espace, rapportent les objets à une **présence**, qui est celle du sujet. Parmi ses exemples issus de la vie quotidienne, et qui sont aussi des objets de prédilection de la géographie classique, E. Dardel utilise celui de la maison : « *De même une maison ne tire pas son caractère de maison de la pierre et de la chaux dont elle est bâtie. Sa signification résidentielle procède d'un plan qui englobe d'avance tous les matériaux et d'une intention d'en faire une habitation. Ce sens qui en transcende la matérialité donne à la maison sa réalité concrète et historique* » (ibid., p.14).

Conséquemment, les qualités de l'espace géographique (ce en quoi la spatialisation opère par distinction dans l'indifférenciation de l'étendue) sont à relier à la présence et aux intentions du sujet. Dans le passage qui suit, E. Dardel définit les conditions de cette présence : on y retrouve la plupart des qualités de l'espace géographique : « *le présent se manifeste essentiellement dans la Situation et dans la Rencontre. [...] La situation n'est pas un simple*

*point fixe. Même une situation topographique n'est situation que pour des hommes qui la situent par rapport à telle ou telle position [...] Ce sont des rapports, des directions à suivre et des éloignements à franchir. C'est un mouvement, et non un état, qui détermine la situation. Il en est ainsi pour la situation d'un individu : c'est une connexion qui noue à travers lui des relations d'affaire ou des relations mondaines, des rapports de voisinage ou des liens de famille. » (ibid., p.84). **L'espace n'est pas un préalable, un déjà là. La prise de conscience des distances, des directions, etc. survient lorsque le sujet réalise sa présence.** « *L'Histoire* [comme réalité historique] ne naît qu'au moment où une clarté me fait passer du monde de l'informe où rien n'est séparé au monde des formes. L'actualisation s'accompagne toutes les fois d'une spatialisation » (ibid., p.85).*

La définition de l'espace géographique que donne E. Dardel, les liens qu'il établit entre les attributs de cet espace et le rapport des individus et des sociétés humaines au temps, n'ont pas pour fonction chez lui, de définir une norme pour la géographie scientifique [il n'en est pas de même pour l'histoire scientifique dans *L'Histoire science du concret*], ni pour la géographie scolaire. Pour ma part, je n'en fais pas une norme pour une application dans les classes. Les deux ouvrages d'E. Dardel permettent de concevoir un cadre d'interprétation et d'analyse de la géographie scolaire, et tout particulièrement de ses discours. *L'Histoire science du concret* apporte l'idée que la spatialisation qui s'opère dans les classes de géographie (voir *supra* 2.1) est fondée sur un rapport au temps qui mérite d'être éclairé. En conséquence, la diversité des moyens de cette spatialisation, diversité que nous avons abordée au chapitre précédent, laisse augurer une diversité des rapports au temps. C'est ce que nous allons maintenant préciser en prenant à nouveau appui sur l'essai de D. Retaillé : *Penser le monde*.

Manières de penser le monde en géographie et manière de penser le temps

Les « manières de penser le monde » présentées au chapitre précédent, comme des idéaux-types de la construction de la connaissance, sont définies par D. Retaillé, en relation avec des « manières de penser le temps » (Retaillé, 2000, p. 278). Pour cet auteur, non seulement tous les discours géographiques peuvent être produits à partir de trois « manières de penser le monde », mais en plus ils sont porteurs de « manières de penser le temps ». Plus exactement : « *Les trois manières de prendre la Terre [...] sont aussi fondées [...] sur trois conceptions du temps : un temps par le passé, un temps par le présent, un temps par le futur* » (ibid., p.279). Il considère toujours la connaissance géographique dans ses invariants, en incluant la discipline scientifique qui porte le nom de géographie, aussi bien que la géographie scolaire, dans l'ensemble des pratiques de la géographie.

Il est donc possible d'opérationnaliser cette approche de la relation entre spatialisation géographique et conception du temps, en direction des classes et des discours géographiques qui y sont produits. J'organise cette opérationnalisation, en reprenant et en adaptant les principes utilisés pour la figure 2.1. Cette fois-ci, je décris ce en quoi trois idéaux-types de la connaissance géographique articulent différemment le passé, le présent et le futur ; pour saisir le monde comme espace terrestre. Pour cela j'identifie :

- **en quoi la prise en compte du temps, intervient dans la façon de se poser ou de résoudre un problème posé, relativement à un espace donné** : je continue à parler de problème, parce qu'il est toujours question d'une géographie en acte, d'une confrontation à l'espace terrestre, dans des pratiques plus ou moins ordinaires ;
- **quels usages et quelles métriques du temps valent, dans les relations spatiales** : je m'intéresse donc là à la temporalité entendue comme « *l'ensemble des usages et des*

expressions dans une existence des métriques du temps » (Lévy et Lussault, 2003, p.901) ;

- **quel est le temps de référence** qui oriente chaque manière de penser le monde ;
- en quoi certains textes reflètent une prédilection pour chacun de ces temps de référence.

D. Retailé souligne que les conceptions du temps qui soutiennent ces manières de penser le monde en géographie, peuvent coexister dans une même culture ; puis qu'« *une discipline académique comme la géographie enregistre ces différences à sa façon, mais sans le savoir [...]* » (ibid., p.279). Cela confirme donc que ces manières de penser le monde ne peuvent pas être simplement plaquées sur des géographies savantes (voir *supra* commentaire de la figure 2.1).

La première conception du temps (« *le temps par le passé* ») peut sembler convenir à la description de quelques productions de la « géographie classique » ; mais elles ne sont représentatives ni de toute cette géographie, ni de la totalité du travail de leurs auteurs.

Par exemple, Lucien Gallois présente, avec *la Dombes* (1892), dans les *Annales de Géographie*, la monographie d'un pays délimité à partir de critères physiques et plus précisément géologiques. Les éléments discordants par rapport à l'histoire géologique sont dévalorisés : dans sa recherche d'un système de désignations territoriales légitimes, il privilégie les dénominations issues d'un sens commun enraciné, au détriment des désignations savantes, administratives et/ou diffusées par l'Ecole, désignations qu'il juge arbitraires. « *L'instinct populaire, [...] d'une merveilleuse sûreté, [...] proteste à sa manière contre les limites factices introduites par l'histoire* » (Gallois, 1892, p.127). Ce texte produit pendant la « *bataille des Annales* »⁴² (Soubeyran, 1997) est caractéristique de la première conception du temps et de la première manière de penser le monde.

Cependant, dans *Régions naturelles et noms de pays*, le même auteur prend position contre la théorie de la correspondance entre limites des régions naturelles, découpages issus de l'histoire ancienne et désignations populaires ; théorie popularisée par l'ouvrage de Pierre Foncin : *Les pays de France* (1898). Cette théorie de la correspondance fait du pays, espace naturel et social d'insertion des communautés paysannes, une structure immuable, à dévoiler sous des appellations dont les événements politiques auraient pu modifier les aires d'utilisation. Il montre que le principe d'une assimilation entre les trames des différents découpages est erroné ; que les désignations territoriales ne sont pas l'expression d'une prescience géographique partagée, mais le produit d'un « *système des désignations [...] ouvert et mobile* » (Chamboredon, 1988, p. 21). Il propose une perspective d'application en conclusion de son ouvrage : « *un remaniement de nos arrondissements devrait surtout tenir compte des relations nouvelles établies par le chemin de fer* » (Gallois, 1908, p.). Le discours échappe donc très largement à une stricte conception d'un passé reçu comme un ensemble homogène, permettant de lire les relations spatiales.

La deuxième conception du temps (« *le temps par le présent* ») pourrait être rapprochée de certaines productions d'analyse spatiale.

« *Lorsque Roger Brunet (1986, p.306), par exemple, propose une vingtaine de « modèles structuraux » (les chorèmes), dont la combinatoire, « d'une immense richesse », « décrit et explique l'organisation des espaces », l'idée d'une invariance est fortement présente, puisque ces chorèmes seraient applicables à tous les espaces et à tous les temps* » (Lévy et Lussault, 2003, p.901). Les essais de « *chrono-chorèmes* » (Ferras, 1986) présentant une succession d'états d'un même référent spatial, ou de « *paléo-chorèmes* » (Théry, 1990) recensant des structures héritées dans les organisations spatiales contemporaines, en sont une confirmation. Mais, en intégrant des références de systémique, l'analyse spatiale est capable de rendre compte de la capacité de systèmes de lieux, à se structurer dans le temps. Le caractère dialectique des relations espaces/sociétés (Durand-Dastès, 1985) nécessite d'appréhender

⁴² L'évocation d'œuvres de géographes a seulement une fonction descriptive : il s'agit de préciser les conceptions décrites dans la figure 3.1. Je n'expose donc rien des hypothèses explicatives de ces conceptions, et le cas échéant, de la juxtaposition chez un même auteur, de conceptions nettement différentes.

les héritages spatiaux : structures héritées qui opèrent comme des contraintes sur le fonctionnement d'un système, dont ils freinent ou au contraire facilitent l'adaptation à un nouvel environnement. L'analyse systémique conduit à distinguer les durées des structures spatiales, des durées des systèmes spatiaux, qui mobilisent ces structures (Elissalde, 2000). Ces apports très souvent intégrés aujourd'hui à l'analyse spatiale, conduisent à dire qu'il n'est pas possible d'assigner toute l'analyse spatiale, à une conception strictement synchronique de l'espace géographique.

La troisième conception du temps (« *le temps par le futur* ») désigne certaines productions savantes actuelles. Celles-ci ne représentent cependant pas toute la géographie contemporaine. Elles sont surtout le fait de géographes qui s'intéressent aux stratégies spatiales et aux discours sur l'espace des acteurs.

La spatialité est étudiée relativement aux pratiques, aux stratégies et aux valeurs des acteurs. Ceux-ci sont considérés avant tout comme producteurs d'énoncés, dans le fil d'une action à laquelle ils donnent dans un même mouvement, signification et forme. Les géographes privilégient ici la dimension performative des discours d'acteurs. La géographie politique y trouve de nouveaux objets de recherche : l'élaboration d'espaces légitimes d'action, par les récits de qualification, de justification, des politiques municipales (Lussault, 1996), l'efficacité des prophéties auto-réalisatrices dans la différenciation sociale des espaces métropolitains (Staszak, 2000).

En faisant de l'espace en action(s) leur entrée privilégiée dans l'étude des réalités sociales, ces géographes prennent en compte des temps enchevêtrés et qui se mesurent différemment : le temps des pratiques spatiales marquées à la fois par la routine et par l'improvisation, le jeu avec les formes ; le temps de la fabrication des récits, calés sur les rythmes de la vie économique, politique, mais aussi exploitant opportunément des thèmes portés par la mémoire collective pour inventer de nouveaux mythes ; le temps représenté dans ces récits : en particulier le futur déjà-là qui légitime les acteurs capables de le rendre visible par l'espace (matériel ou représenté).

Au total, il semblerait qu'en dehors d'efforts explicites relativement circonscrits, pour penser les rapports entre spatialité et temps, les positions dans la géographie savante soient marquées par un certain éclectisme et une certaine variété.

Les enjeux pour la classe de géographie, des relations entre manières de penser le temps et manières de penser le monde en géographie

La figure 3.1. rassemble les descriptions des relations entre conceptions du temps et manières de penser le monde en géographie. Elle est, à la manière de la figure 2.1., une ressource pour produire des outils d'analyse de discours géographiques scolaires. Cependant, à la différence de la précédente, je ne l'ai pas encore faite fonctionner comme telle. Je souhaite seulement indiquer les enjeux que cette exploration des rapports entre discours géographiques et conception du temps vient souligner pour la classe de géographie.

1° le premier enjeu est celui de **la connaissance des conceptions du temps qui soutiennent les discours géographiques scolaires**. Est-ce que la géographie enseignée encourage les élèves à penser les rapports passé-présent-futur, d'abord en termes d'héritage ou d'abord, en termes de réinvention, de reprise, de réécriture en fonction des contextes et des enjeux du présent ? Enquêter permettrait que les catégories de conceptions de l'espace et du temps, reprises pour l'essentiel de D. Retailé, soient validées ou invalidées comme repères pour l'analyse des discours géographiques scolaires. Par ailleurs, la construction des types de finalités culturelles m'a amené à définir une conception de l'espace qui ne figure pas dans l'essai de D. Retailé : *l'espace-témoin*. La lecture de textes officiels, en particulier ceux qui traitent l'articulation histoire/géographie, m'a conduit à la formuler en relation avec le type de finalités culturelles : *initier à d'autres accès au monde*. Cette catégorie est discutable en raison de son absence dans le référentiel épistémologique que j'utilise. Elle est d'autant plus

en suspens, attendant d'être validée ou invalidée dans une confrontation avec un matériel empirique.

2° **se donner les moyens d'observer la capacité de la géographie scolaire à faire face aux changements spatiaux** contemporains, à construire des repères géographiques, des références collectives, qui permettent aux élèves d'y faire face. Parce qu'il s'agit de changement spatial (multiplication des métriques spatiales quotidiennes, présence grandissante du monde en tout lieu, interaction de formes territoriales diverses, etc.) la prise en compte des manières de penser et de mesurer le temps est pertinente pour cette observation.

3° **comprendre comment les professeurs parviennent à s'emparer de nouveaux objets d'enseignement qui perturbent les repères géographiques** jusqu'alors bien installés de la géographie scolaire et le modèle temporel classique qui privilégie la référence au passé présent des « pays ». Ces nouveaux objets sont transnationaux d'échelle régionale, continentale ou mondiale ; ils concernent des phénomènes frontaliers, environnementaux, identitaires. Ils constituent un potentiel de changement dans la construction des repères géographiques. Ce potentiel est-il exploité et comment ?

En arrière-plan, il y a le rapport inexploré entre les conceptions du temps que les discours géographiques des élèves semblent porter et leurs propres rapports au temps.

2. Un cadre de description des rapports entre les discours géographiques scolaires et le temps : des « régimes disciplinaires »

La complexité des relations entre les discours géographiques dans la classe et le temps (temps de l'exposition et de la forme scolaire, temps de l'orientation des finalités de son enseignement, conceptions du temps fondatrices des manières de penser le monde en géographie) n'a été qu'effleurée. J'ai procédé en 3.1 par entrées successives. Des apparentements sont apparus entre modalités décrites dans différentes entrées. Ils se nouent autour de conceptions de l'espace géographique, que l'on retrouve dans différentes descriptions d'idéaux-types, mais ces apparentements n'ont pas été systématiquement repérés. C'est à ce repérage qu'est consacrée cette section 2.

Il ne s'agit pas d'analyser les mécanismes qui, liant des éléments situés aux différents niveaux distingués précédemment, contraignent les discours géographiques. Il s'agit de **se donner un outil de description relativement commode de « polarités », entre lesquelles les discours géographiques scolaires peuvent osciller dans leurs rapports aux temps**. Mon ambition est donc de donner à voir ces « polarités » et leur fonctionnement dans un cours de géographie. C'est l'exploration des possibilités fournies par le cadre conceptuel du rapport géographique au monde, qui se poursuit. Cette exploration reprend en la revisitant complètement, une notion que j'avais proposée il y a quelques années : la notion de régime disciplinaire (Thémines, 1998). Ce travail de refondation servira de référence pour la section 3 de ce chapitre, consacré à une réflexion sur l'utilisation de référents théoriques et conceptuels importés dans la recherche en didactique.

2.1. Principes de construction de l'outil de description « régime disciplinaire »*

Trois propositions générales gouvernent la construction de l'outil de description des relations entre les discours géographiques scolaires et le temps, que constitue la notion de régime

disciplinaire*. La fonction de cet outil est d'ordonner les propositions qui ont précédé, d'y souligner les convergences, les apparentements, les « cohérences », entre des éléments relevant de niveaux différents (formes didactiques, finalités et repères géographiques, manières de penser le temps et manières de penser le monde en géographie). Cet ordonnancement doit fournir un cadre descriptif-interprétatif unifié. Ce cadre tente de reprendre en les formalisant, trois propriétés de la géographie scolaire : l'hétérogénéité des références, l'« épaisseur historique », les cohérences ou apparentements entre composantes de la géographie scolaire.

L'hétérogénéité des références

Première propriété de la géographie scolaire à formaliser : les protagonistes peuvent mobiliser des discours géographiques différents, des conceptions afférentes du temps tout aussi variées, mais plus implicites, construire (et utiliser) différents types de textes, poursuivre des objectifs de transmission de repères de conception variée...mais finalement les situations scolaires tiennent. Lorsqu'elles ne tiennent pas (interruption du cours, négociation sur les conditions nécessaires au démarrage ou à la poursuite du travail), ce n'est pas pour des raisons de divergence sur le caractère géographique ou non géographique du cours. Le caractère géographique du cours peut faire l'objet de discussion, mais très souvent il ne fait pas l'objet d'une discussion explicite, alors même que le cours peut mobiliser des références variables. Cette variété, cette variabilité parfois chez le même professeur, est sans doute un élément favorable à la variété des discours géographiques d'élèves.

Lorsque j'ai proposé la notion de régime disciplinaire, j'avais observé cette propriété d'hétérogénéité des repères des protagonistes de la géographie scolaire, concernant les comportements des professeurs et des élèves. Je n'avais pas encore observé cette hétérogénéité pour les discours géographiques, ni bien sûr pour les conceptions des finalités culturelles qui les accompagnent ou les conceptions du temps qui les fondent. Pour rendre compte de façon formelle de cette propriété, j'avais emprunté à l'historien B. Lepetit (Lepetit, 1995), des éléments de sa présentation et discussion des théories de l'action, portées par la sociologie des cités (Boltanski et Thévenot, 1991) et par l'économie des conventions (Salais, 1989). Guidé par cette présentation, j'en avais retenu que tous les phénomènes sociaux peuvent être étudiés comme des systèmes basés sur une coordination nécessaire pour réduire l'incertitude dans les processus de décision. « *L'existence de conventions [...] délimitent par avance le champ des possibles, assurent dans ce cadre la diversité des opinions et des comportements, permettent leur coordination* » (Lepetit, 1995, p.277). Ces conventions sont « *le produit de l'interaction sociale prennent forme dans des choses [...] et donnent appui à des actions qui en assurent l'objectivation, [elles] sont multiples parce que la société est complexe et que ses membres sont appelés à « agir dans plusieurs mondes* » (ibid., p.278).

Pour la géographie scolaire, l'application semblait possible : des systèmes d'attentes réciproques qui fournissent des repères pour les acteurs, des repères rendus perceptibles dans l'activité ordinaire, une certaine diversité dans ces repères liée à des conceptions différentes de l'enseignement de la géographie.

Cependant, j'avais laissé de côté ce qui pour l'historien, était le plus sensible dans la sociologie des cités : ce en quoi sa théorie de l'action engage les acteurs dans un rapport au temps. « *Dans chaque situation, c'est un sens du temps qui se joue. Chaque principe de légitimation comprend une dimension temporelle [...] Pour juger du présent, et y asseoir leur position, les acteurs recourent à ces modèles temporels. Ils y ajoutent un rappel des situations passées, organisé selon la profondeur chronologique qu'ils jugent pertinente, en*

Figure 3.2 : Trois « manières de penser le monde » en géographie fondées sur trois conceptions du temps

	Première « manière »	Deuxième « manière »	Troisième « manière »
1) quelle prise en compte du temps dans la façon de se poser un problème, relativement à l'espace ?	Durée des relations entre la société et l'espace terrestre, intangibilité des limites ⁴³ ; Importance des répertoires, des classements, des nomenclatures anciennes ; compilations.	Mesure synchronique des distances et des positions, des objets et des lieux ⁴⁴ ; Comparer, rendre perceptible les différences entre les lieux, en rapportant les mesures à un temps conçu comme chronologique.	Appréciation de la portée des projets ⁴⁵ , des actions, des stratégies ; Importance des processus d'interprétation, de réinvention de formes et de structures déjà-là Valorisation des rythmes et des durées propres des représentations sociales
2) quels usages et quelles métriques du temps, dans les relations spatiales ?	Ancrage dans la longue durée : apprivoisement, compagnonnage ; immanence du territoire (le plus souvent un « pays », un terroir) ; Une métrique privilégiée : celle des pratiques et des codes partagés par une société ; métrique supposée harmoniser des rythmes sociaux et des rythmes naturels	Invariance : les règles générales d'organisation des lieux les uns par rapport aux autres, sont des règles universelles ; Une métrique privilégiée : la métrique du temps universel , repère pour dater et périodiser les structures et les organisations spatiales.	Rythmes, durées différentielles des éléments (objets, signes, personnes, valeurs, savoirs) engagés dans les agencements ; Prise en compte des métriques multiples , qui valent dans les agencements au quotidien et pour les futurs imaginés.
3) quels temps de référence ?	« <i>un temps par le passé</i> » référence au passé reçu	« <i>un temps par le présent</i> » référence à un présent, « intemporel », dont les modèles spatiaux sont la référence	« <i>un temps par le futur</i> » référence à un futur imaginé ; anticipation d'une coprésence envisagée
4) quels textes utilisés ou produits ?	Tableaux successifs et accolés : diversité des « pays » et de chaque « pays » Cartes d'enregistrement des limites et de informations compilées	Modèles spatiaux	Récits d'anticipation (modèles territoriaux rendus publics)

⁴³ « Cette première conception dominée par la matérialité de la Terre privilégie la nature héritée et les aménagements apportés par les générations antérieures. [...] La différence se fait bien entre un monde matériel, créé, intelligible à force d'expérience transmise, et un monde imaginé ou construit par la raison déductive » (Retaillé, 2000, p.275)

⁴⁴ « Le rapport au temps, à l'épaisseur du temps, s'en trouve transformé puisque la synchronie efface les différentiels de l'histoire. L'absence de contemporanéité entre les lieux et les sociétés est gommée au profit d'un placement en force sur la même Terre » (ibid., p.275)

⁴⁵ « C'est sur ce niveau de perception et d'intelligence qu'ont été ou que sont produits les projets, aussi bien les grandes navigations de dépassement des confins proches que les volontés impériales » (ibid., p.276)

récits signifiants » (ibid., p.280). J'avais laissé de côté cet aspect du commentaire de B. Lepetit, parce que j'étais alors intéressé par la construction d'un cadre général de compréhension des situations d'enseignement, qui me permette de rompre aussi bien avec le modèle implicite du professeur acteur rationnel, présent dans nombre de travaux de didactique de la géographie (acteur capable de maîtriser la transposition didactique), qu'avec le modèle explicite du professeur agent d'une géographie scolaire qui se reproduit. J'avais là de quoi rendre compte de l'hétérogénéité et de l'incertitude de l'action didactique.

Avec la réorientation de la réflexion vers les rapports de la géographie scolaire avec le temps, les propos de B. Lepetit sur le sens du temps, sur les modèles temporels en jeu dans l'action, résonnent autrement. L'examen des différentes acceptions des finalités culturelles de la géographie scolaire, comme celui des manières de penser le temps contenues dans les discours géographiques, laisse penser que **dans la géographie scolaire, les situations peuvent aussi se référer de façon variable à des « modèles temporels ».**

L' « épaisseur temporelle » de la géographie scolaire

Deuxième propriété de la géographie scolaire à formaliser : sa propre dynamique. Les travaux de didactiques ont souvent fait valoir l'importance de l'auto-référence dans la construction et ainsi, souligner l'auto-organisation d'un système qui assure jusqu'à ces dernières années, sa reproduction (Clerc, 1999). Comment rendre compatible, non pas les concepts qui structurent ces travaux, mais les descriptions plausibles qu'ils permettent de faire, avec cet effort de compréhension de la diversité des références, des normes qui valent, pour les acteurs ou les sujets ?

J'avais alors empilé trois temps : celui de l'interaction sociale, celui de la stabilité structurelle du fonctionnement disciplinaire, celui de l'innovation personnelle ou institutionnelle qui facilite l'adaptation de la discipline scolaire à des conditions nouvelles, politiques, sociales ou pédagogiques.

Aujourd'hui, il me paraît plus opératoire de m'appuyer sur la notion de **marqueur identitaire**, notion que forge C. Grataloup pour expliquer la lente évolution des pratiques dans la géographie scolaire. Celle-ci s'est auto-identifiée et légitimée par un « *primat du visuel et des manipulations graphiques [...] une imagerie géographique [qui] exerce donc une fonction de marqueur identitaire* » (Grataloup, 1998, p.70). De telle sorte que les nouveautés introduites en géographie scolaire, dans le domaine de la cartographie, ont bien du mal à imposer de nouveaux rituels et avec eux, de nouvelles conventions. « *Parmi ses ancêtres [ceux du modèle graphique], figure pourtant un vieux rite de la géographie scolaire, celui du croquis régional ; mais son obsolescence était trop avancée pour que cette vieille pratique serve de point d'appui à un nouveau rituel* » (ibid., p.73). **La notion de marqueur identitaire permet donc de décrire les choix des professeurs, les interprétations des élèves, en fonction de critères de conformité à des rituels bien installés ou au contraire, de déviance par rapport à ces rituels : reprise partielle et combinaison avec des éléments nouveaux, tentative d'installation d'un nouveau rituel.** C'est donc l'orientation temporelle interne de la discipline scolaire qui devient primordiale dans cette prise en compte de son « épaisseur ».

Des « cohérences » ou apparentements entre composantes de la géographie scolaire.

Troisième propriété de la géographie scolaire à formaliser : les variables nombreuses des apprentissages des élèves sont capables de co-produire, suivant des combinaisons dont nous savons peu de choses, des discours géographiques d'une grande variété. Mais elles ne se

comportent pas pour autant de façon erratique : il existe des contradictions et des compatibilités entre certaines de leurs valeurs. Bref, de la variété des discours, ne doit pas être déduite l'idée qu'un vaste désordre préside à leur production. L'image de « coalescences » conviendrait pour désigner les façons qu'ont des éléments de nature différente, de venir s'agréger en une « structure plus lourde ». Par exemple, comment un discours proche de la première manière de penser le monde est cohérent avec une forme didactique de type « plan à tiroir » ; avec une fonction attribuée à la carte, d'être un répertoire factuel ; avec une conception des repères géographiques de type nomenclature etc.

Pour rendre cette idée de « cohérence », d'apparemment, j'avais emprunté à la sociologie des cités l'idée que, à l'image des conventions sur lesquelles s'appuie l'action, ces « cohérences » s'organisaient en fonction d'un principe supérieur commun, définissant la valeur (ou la grandeur) des sujets et des objets. Dans le transfert vers la discipline scolaire, le principe supérieur commun pouvait se situer sur le plan des finalités d'enseignement. Plan par rapport auquel peuvent être qualifiées, sans que cela ne se fasse souvent de façon explicite, les situations d'enseignement. Ce transfert me paraît toujours licite ; mais j'essaie d'y intégrer la définition dont je ne disposais pas alors, des différentes conceptions des finalités culturelles. Les « cohérences » pourraient alors se décrire à partir de ces finalités culturelles, apparentées pour les objets, à des contenus, notamment à des repères géographiques (objets d'enseignement), ainsi qu'à des textes (objets pour l'enseignement), pour les sujets, à la maîtrise qu'ils ont des usages plus ou moins nouveaux de ces objets disciplinaires.

Le mot « régime » s'était imposé en raison de sa double acception usuelle :

- un régime est une façon d'administrer, de gouverner une société : employer le vocable de régime permettait de souligner la propriété formelle d'orientation (orientation de l'action vers des buts, définition des moyens adéquats), que j'attribuais à ces régimes ;
- un régime est un ensemble de dispositions qui organisent une institution, cette organisation même : le vocable de régime traduisait la propriété formelle de cohérence interne. L'adéquation des moyens aux fins (finalités) se déclinant en contenus, en modalités d'enseignement, en comportements attendus chez les professeurs et chez les élèves.

Ces raisons valent toujours pour une idée qui s'est focalisée, à partir de l'approche de l'hétérogénéité et de l'incertitude de l'action didactique, sur les rapports entre les situations d'enseignement de la géographie et le temps⁴⁶.

2.2. Des régimes disciplinaires dans la géographie scolaire ?

Proposition de définition générale

J'utiliserai maintenant le vocable de régime disciplinaire en géographie scolaire, pour désigner : **un mode de spatialisation scolaire** (entendue comme structuration des rapports individuels à la réalité, grâce à des références -des représentations du monde- collectivement élaborées, avec des outils intellectuels spécifiques de l'approche géographique du monde) **orienté par une finalité culturelle.**

Ces différents modes permettent aux professeurs et aux élèves d'**organiser une spatialisation scolaire**, qui est **par nature problématique**, puisqu'elle amène à confronter plusieurs spatialisations chez les élèves. Dans ce contexte de confrontation, de concurrence, les modes

⁴⁶ Le choix de ce vocable peut créer un télescopage avec la notion de régime d'historicité (Hartog, 1995). Cependant, il ne s'agit pas ici de définir et de distinguer, comme c'est le cas avec les régimes d'historicité, des modalités historiques d'expérience du temps et de conceptions de l'histoire.

de spatialisation que désignent les régimes disciplinaires, fournissent des cadres pour l'action et pour la compréhension des situations. **Leur cohérence interne assure une certaine lisibilité de l'action, une certaine stabilité des situations.**

Cette cohérence place sous le signe d'une **orientation générale par les finalités « réelles »** de l'enseignement (finalités mises en œuvre, finalités comprises) :

- **les personnes** : ce qu'il est attendu d'elles, ce qu'elles visent pour elles-mêmes et pour les autres ;
- **les objets pour l'enseignement**, en particulier les marqueurs disciplinaires ;
- **les objets d'enseignement**, en particulier les repères géographiques considérés comme valables, opératoires ;
- **les conceptions de l'espace géographique**, qui peuvent être plus ou moins en adéquation avec le projet social que portent les finalités réelles.

La lisibilité de l'action, telle qu'elle est formalisée dans l'idée de régime disciplinaire, ne signifie pas que les élèves décodent les attentes, s'engagent dans les situations conformément aux principes qui ont présidé à leur mise au point. Cela veut seulement dire qu'un certain nombre de clés de lecture sont à leur disposition, utilisées de façon plus ou moins concordante avec les intentions des professeurs.

La propriété de stabilité des situations ne renvoie pas à une expertise sans faille des professeurs, concernant le guidage de ces situations. Les principes qui président à leur conception et à leur mise en œuvre, peuvent être parfois déjoués dans l'action. Cela veut seulement dire que les professeurs disposent de ressources pour cette conception et cette mise en œuvre, ressources qui leur permettent de faire face aux réactions attendues et plus inattendues, mais sans garantie d'une continuité de l'intention à la mise en œuvre.

La conceptualisation de l'idée de régime disciplinaire n'a pu se faire que grâce à un détour par les relations de la géographie scolaire avec le temps. C'est ce détour qui a permis :

- de souligner des apparentements entre conceptions des finalités culturelles (objectifs de la géographie scolaire), conceptions de l'espace géographique et repères géographiques (moyens au service de ces objectifs), elles-mêmes en relation avec des manières de penser le temps. Le travail de spécification de ces finalités culturelles permet de préciser à la fois la structure et la nature des différents régimes disciplinaires ;
- de redéfinir l'ensemble des composants de la géographie scolaire, par rapport au futur qu'elle a pour mission de contribuer à préparer. Des options tout à fait différentes apparaissent alors parmi ces finalités culturelles, suivant que ce futur est prioritairement considéré comme déduit du passé (dans le) présent, ou qu'il est prioritairement considéré comme le glissement permanent d'un présent pour les besoins duquel le passé est interrogé, réinventé, repris.

Quatre régimes disciplinaires ?

L'idée de régime disciplinaire étant stabilisée, ce sont les « types » de régimes disciplinaires possibles qu'il faut fixer en guise de repères. Je propose de les fixer, en fonction d'une double orientation temporelle, qui nous permet d'articuler les trois niveaux de la forme didactique, des finalités et des conceptions de l'espace géographique :

1° **une orientation temporelle « externe », qui lie la discipline scolaire et le monde** ; les contenus géographiques doivent être adéquats à des finalités, qui définissent différemment l'apport de la géographie scolaire à la société future. Les différentes acceptions des repères

géographiques, que nous avons précisées à la section 1.2, donnent une idée de la variété possible de cet apport ;

2° **une orientation temporelle « interne », qui concerne la discipline scolaire comme forme historique et culturelle.** Les contenus géographiques sont fonction des usages qui sont faits, d'une part des marqueurs identitaires qui ont permis de pérenniser la géographie à l'Ecole ; d'autre part, de nouveaux éléments issus de courants pédagogiques, de la diffusion scolaire de nouvelles techniques ou encore, de recompositions à partir de la géographie scientifique. Les formes didactiques « déroulent » séquentiellement ces objets et les textes (consignes, exercices) qui permettent d'en faire usage.

Pour chacune des ces orientations, je distingue deux possibilités :

- **l'une qui rapporte le présent, prioritairement, au passé** (le passé dans le présent est valorisé) :
 - le passé de la discipline scolaire : un usage connu de ses marqueurs identitaires ou d'outils nouveaux qui peuvent en être rapprochés ;
 - le passé du monde : les catégories spatiales se rapportent davantage aux champs de l'expérience (le passé dans le présent) qu'aux futurs qui se dessinent dans le présent ;
- **l'autre qui rapporte le présent, prioritairement, au futur** (le futur est un présent qui « glisse », un présent dans lequel les réemplois d'éléments du passé sont considérés comme normaux, dans une logique de confrontation à des contextes nouveaux) :
 - celui de la discipline scolaire : l'utilisation de marqueurs identitaires et d'éléments nouveaux est mise au service de la compréhension et de la construction de points de vue sur le monde ;
 - celui du monde : les catégories spatiales se rapportent davantage aux horizons d'attente des acteurs (le futur anticipé, le futur imaginé dans le présent) qu'à l'expérience accumulée.

Ce double classement permet d'obtenir quatre repères (voir figure 3.4), que je considérerai à titre d'hypothèse, comme des régimes disciplinaires possibles dans la géographie scolaire contemporaine. Ces quatre repères reprennent les différentes modalités de finalités, de repères, de conceptions de l'espace et de conceptions du temps, que nous avons pu repérer depuis le début de ce chapitre. Je les détaille maintenant, avant de les utiliser pour la description de cours.

Figure 3.3. : Repères pour caractériser des régimes disciplinaires possibles dans la géographie scolaires.

Orientation temporelle externe → Orientation temporelle interne ↓	Présent rapporté prioritairement au passé	Prédilection pour le futur dans le présent
Présent rapporté prioritairement au passé	<i>A : Recouvrir le monde</i>	<i>B : Dévoiler l'ordre du monde</i>
Prédilection pour le futur dans le présent	<i>C : Rencontrer d'autres mondes</i>	<i>D : Comprendre le monde-en-train-de-se faire</i>

Régime A : Recouvrir le monde

Finalité : compléter, complexifier (?) une vision autocentrée du monde

Intentions des personnes : transmettre et recevoir des informations vraies, correctement localisées, qui assurent une couverture acceptable du monde, à défaut d'être exhaustive. Cette couverture est pensée d'abord en fonction de la catégorie spatiale des « pays », des « contrées » (espaces à métrique [spatiale] interne topographique et à métrique externe topologique).

Ce qui serait inacceptable : que les élèves sortent du collège ou du lycée sans avoir d'informations fiables sur une des grandes régions du monde (un subcontinent ou un continent)

Repères géographiques : cartes du monde par « pays », cartes thématiques usant de limites acceptées sans critique quant à leur pertinence, images de lieux symboliques, images exemplaires de « paysages génériques »

Conception de l'espace géographique : Espace-habitat, l'espace géographique est un cadre de rangement des objets, des lieux et des milieux de vie. Les qualités du cadre et du milieu se prolongent dans la société qui l'occupe et le modifie dans la longue durée. La bonne connaissance de ce cadre permet d'y ranger à leur tour des informations historiques dont la bonne localisation garantit la fiabilité

Types de textes : tableaux descriptifs par aires, par itinéraires, par thèmes ; descriptions arrêtées privilégiant le visible

Conception du temps : la métrique chronologique domine. Elle permet de dater les éléments visibles et les localisations.

Régime B : Dévoiler l'ordre du monde

Finalité : Se distancier vis-à-vis des représentations sociales admises du monde (qui mettent en avant des particularismes, des curiosités, des clichés)

Intentions des personnes : dévoiler, révéler, maîtriser des « grilles de lecture », qui permettent d'atteindre la « vraie » complexité du monde, c'est-à-dire les nombreuses combinaisons localisées, situées de structures élémentaires universelles

Ce qui serait inacceptable : sortir de la géographie scolaire, en privilégiant, dans les catégorisations spatiales, des arguments moraux (la nature humaine, le bien et le mal), ou particularistes (curiosités, clichés)

Repères géographiques : modèles généraux, « régionaux » et spécifiques ; régularités, règles, formes géographiques ; démarches : valorisation de l'articulation général/spécifique dans la production sociale de l'espace

Conception de l'espace géographique : espace méthodologique de mise en ordre de l'espace terrestre, l'espace géographique est un système de lieux produits pour répondre à des problèmes sociaux universels. Si les solutions trouvées sont diverses, elles n'en obéissent pas moins à certaines logiques générales que l'on peut dévoiler. Ces logiques générales valent aussi bien pour le passé que pour le présent, voire pour le futur.

Types de textes : modèles spatiaux ; validation par des études de cas

Conception du temps : La métrique du temps universel est privilégiée pour dater et périodiser les structures et les organisations spatiales. Le présent est « intemporel » au sens où les structures qui constituent l'ordre sous-jacent aux apparences, révèlent des fonctionnements invariants. C'est par conséquent un présent qui ouvre sur des futurs (chronologiques) dans lesquels les structures spatiales révéleront la permanente présence de l'ordre.

Régime C : Rencontrer d'autres mondes

Finalité : Initier à d'autres accès au monde jusque là peu familiers.

Intentions des personnes : assurer une médiation avec d'autres expériences du monde que la sienne (à l'échelon individuel et/ou à l'échelon national). L'idée d'un patrimoine collectif d'échelon supérieur aux productions nationales est présente.

Ce qui serait inacceptable : quitter la géographie scolaire avec la conviction qu'il existe une représentation consensuelle du monde qui serait la bonne ou bien avec la conviction que la diversité des représentations du monde est nécessairement porteuse de conflits.

Repères géographiques : éléments de patrimoines trans- et supranationaux en construction, lieux de mémoire où se confrontent des mémoires différentes, opposées.

Conception de l'espace géographique : espace-témoin, l'espace géographique est structuré par des lieux, qui attestent d'une expérience humaine, laquelle bien que singulière est partiellement accessible et peut être partagée.

Types de textes : « cartes mentales », récits, lieux de mémoire comportant des écrits, œuvres artistiques et littéraires.

Conception du temps : le temps est le référent de constructions multiples qui ont pour fonction d'en rendre compte (histoires, mémoires).

Régime D : Comprendre le monde-en-train-de-se-faire

Finalité : construction d'une expérience réflexive du monde.

Intentions des personnes : donner à comprendre que des modèles différents du monde coexistent, se confrontent ou s'accordent, dans les productions et les projets des sociétés comme des individus.

Ce qui serait inacceptable : quitter la géographie scolaire avec la certitude que la grammaire des modèles nécessaires pour comprendre le monde est définitivement acquise

Repères géographiques : modèles du monde scientifiques, religieux, mythiques, marchands, géopolitiques. Quelques exemples de chaque catégorie sont à connaître ainsi que des cas emblématiques de confrontation entre ces modèles.

Conception de l'espace géographique : espace-horizon, l'espace géographique est un ensemble de relations constituées en agencements, comprenant des objets, des personnes, des textes, des principes organisateurs, des conceptions. Agencements dans lesquels les acteurs cherchent à comprendre, faire connaître et faire partager, des intentions, des décisions, des valeurs, des projets.

Types de textes : récits, documents cartographiques représentant des espaces à métriques non topographiques.

Conception du temps : prise en compte des métriques multiples qui valent dans les agencements au quotidien et pour les futurs anticipés, imaginés. Le présent de l'action s'ouvre donc systématiquement sur le futur et sur les questions que pose déjà la simultanéité mondiale d'un très grand nombre d'agencements spatiaux.

Ces quatre régimes disciplinaires possibles constituent des repères et non des normes didactiques : tous décrivent une qualification acceptable et acceptée dans les classes, des objectifs et des contenus de la géographie scolaire. La réalité des enseignements et des apprentissages est moins simple, moins homogène, que ne le laisse supposer la cohérence interne donnée à chacun de ces repères. D'une part, pour une grande partie des professeurs, chacune des finalités qui permettent de décrire les régimes ne se suffit pas à elle-même : les professeurs jouent vraisemblablement d'un cours à l'autre, d'un objet d'enseignement à l'autre, d'un niveau de classe à l'autre, de plusieurs de ces finalités. D'autre part, les

interactions avec les élèves, produisent des inflexions, des modifications sensibles des contenus, dont la description des différents régimes permet de rendre compte.

2.3. Premières mises en œuvre de la notion de régimes disciplinaires : illustration à l'aide de quelques cas de cours de géographie

Il s'agit de commencer à valider les régimes disciplinaires comme outil de description des « polarités », entre lesquelles les discours géographiques scolaires oscillent. Je n'en propose pas de validation à proprement parler : il faudrait pour cela que j'aie isolé un thème de recherche et défini en conséquence une question de recherche. Le propos est d'argumenter en faveur de la pertinence de l'outil régime disciplinaire, en s'appuyant sur quelques cas de cours de géographie. Il s'agit donc d'illustrer une perspective de travail, d'entrevoir un potentiel d'intelligibilité des situations. Le matériel qui sert à cette illustration est composé de cours ordinaires : les extraits qui en sont fournis pourront laisser penser au lecteur qui ne se serait pas, ou plus, familier des classes de géographie du secondaire, que des routines sont à l'œuvre, que des maladresses sont commises, que des expérimentations plus ou moins hasardeuses sont tentées. C'est sans doute le cas. L'important est que ce sont des fragments d'une réalité sociale qui s'appelle géographie scolaire.

Trois lectures de situation suivent :

- celle d'un cours de sixième, qui se déroule « sans coup férir ». Je chercherai les indicateurs caractéristiques d'un régime disciplinaire bien installé, partagé ;
- celle d'un cours de première, dont le déroulement n'est pas conforme au scénario prévu par le professeur. Je montrerai en quoi l'outil régime disciplinaire permet de comprendre qu'un décalage anodin (banal) entre ce qui était prévu et ce qui se réalise pendant le cours, conduit à un changement important chez certains élèves, dans la signification du cours ;
- celle d'un cours de cinquième, auquel des élèves et le professeur ne donnent pas la même signification. Je proposerai d'éclairer ces différences.

Un régime disciplinaire bien installé ?

Ce cours de sixième est consacré aux « littoraux touristiques méditerranéens ». Le professeur a choisi une photographie de paysage, prise à Menton. Le plan du cours est organisé par rapport à cette photographie : *I Les éléments naturels ; II Les aménagements humains*. Chacune des parties donnent lieu à la réalisation d'une figure apparentée à un schéma. La conclusion est constituée d'un schéma codé, obtenu par simplification des deux figures précédemment obtenues.

Comment délivrer une grande quantité d'informations sur un lieu ?

La forme didactique est révélatrice du choix du professeur dans le domaine de la transmission des informations qu'il juge nécessaires pour une bonne connaissance du sujet, chez ses élèves. Les informations se rapporteront à une seule image à partir et à propos de laquelle il s'agira de dire tout ce qui est à dire. C'est une façon de se donner un point de repère stable, pour structurer l'exposition des contenus. En contrepartie, la couverture d'espace terrestre est faible. Aussi pour sortir du cadre imposé par l'image, le professeur l'accompagne d'un extrait de carte au 1 : 250000 de la région Provence-Alpes Côte d'Azur. Les contenus pourront ainsi être déroulés par thèmes, suivant l'ordre : relief, climat, végétation, aménagements. Cet ordre est bien connu, mais le qualificatif habituel de plans à tiroir n'en dit pas tout. C'est un ordre

qui est compatible avec un récit sur lequel je reviendrai plus tard. L'ordre d'exposition dans la forme didactique est en cohérence avec une manière de penser le temps en géographie. Mais on comprend aussi que les informations nombreuses qui vont apparaître aux élèves dans cet ordre, sont en cohérence avec une conception de l'espace-habitat ; un espace que le professeur donne littéralement à voir aux élèves grâce à l'image.

Typique de cette forme didactique, l'importance du vocabulaire, de la nomenclature, illustrée par cette minute de localisation, intercalée entre l'étude du relief et l'étude du climat (extrait 3.1.A) :

Extrait 3.1.A

P- Donc ici nous sommes en présence de montagnes qui sont en arrière de Nice ou de Menton. C'est ce qu'on appelle une Préalpes, c'est-à-dire avant les Préalpes. Ce sont les Préalpes de Nice ou les Préalpes niçoises. Bon on va faire un peu de géographie administrative, très rapidement pour savoir si vous avez retenu. C'est quel département Menton ? Quelqu'un l'a dit tout à l'heure.

E- Les Alpes maritimes

P- C'est les Alpes maritimes. Et quelle région administrative ?

E- Provence Alpes Côte d'Azur

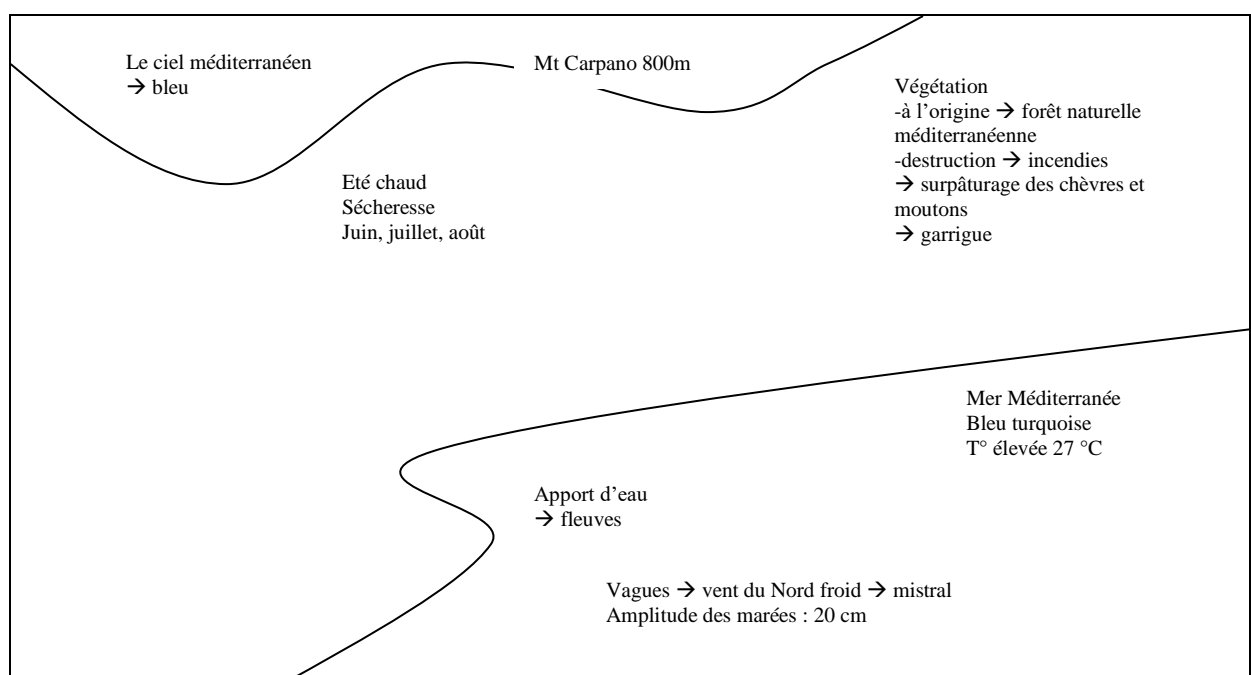
P- Provence Alpes Côte d'Azur. Et là nous sommes au bord de la mer, donc sur la Côte d'Azur. Azur, ça veut dire quoi ? Pourquoi l'appelle-t-on la Côte d'Azur ?

E- Parce qu'il fait chaud.

P- Mais encore ? [etc.]

Résultant du choix de forme didactique et compatible avec un espace-habitat, cette figure construite au fur et à mesure des échanges (figure 3.4). Il ne s'agit pas à proprement parler d'un schéma, puisque l'idée de codage est absente. Il s'agit d'un cadre de rangement des informations pertinentes pour décrire les littoraux méditerranéens, y compris d'informations impossibles à obtenir avec l'image, mais auxquelles les échanges professeur-élèves ont abouti. L'espace est avant tout matériel, le visible prédomine. C'est pour cela qu'une image a paru appropriée au professeur pour guider l'exposition des contenus. Ce cadre de rangement est aussi commode pour juxtaposer des informations se rapportant à des évolutions longues (du couvert végétal) à des cycles courts (sécheresse annuelle).

Figure 3.4 : Les éléments naturels : partie de la trace écrite d'un cours de sixième sur les littoraux touristiques méditerranéens



Comment caractériser un environnement méditerranéen ?

Le domaine des finalités de l'enseignement de la géographie est plus particulièrement concerné par cette question. *Qu'y a-t-il d'important à faire savoir, dans une classe de géographie, sur l'environnement dans l'espace méditerranéen ?* Des options très différentes sont envisageables. Ici, nous pouvons dire que le professeur a choisi une double orientation temporelle, externe et interne, qui privilégie le passé dans le présent. Orientation interne à la discipline : il utilise de façon classique le marqueur identitaire de la géographie scolaire qu'est le diagramme pluviothermique. L'exploitation du diagramme devant être compatible avec la forme, elle lui sert à obtenir une information, un mot : sécheresse (voir extrait 3.1.B). Orientation externe à la discipline : le professeur conduit un récit de l'évolution de la végétation méditerranéenne « des origines à nos jours ». Le temps arrête de s'écouler au terme que constitue la photographie. Ce type de récit (ici produit sous forme dialoguée) est compatible avec la forme didactique, laquelle permet d'enchaîner thème après thème, des récits (géologique, bioclimatique, économique etc.) (voir extrait 3.1.C).

Extrait 3.1.B

P- « Je vous avais donné un graphique pluviothermique, regardez-le. La courbe, c'est pour les températures et le diagramme bâton, c'est pour les...

E- Précipitations

P- C'est quel mois là ?

E- Avril ?

P- Quelle température fait-il au mois d'avril à Nice ?

E- 15 degrés

[...]

P- Donc ce sont des étés qui sont ensoleillés. Mais il y a un problème regardez. Ceci c'est le diagramme en bâton, donc c'est les précipitations d'accord ? Vous avez remarqué que jusqu'à présent la courbe des températures ici, est toujours supérieure au diagramme de l'eau. Vous avez remarqué ? Le diagramme en bâton passe en dessous de la courbe des températures. Ca veut dire quoi ?

E- Qu'il pleut moins quand il fait chaud.

P- Vous allez me colorier ceci en jaune et me marquer sécheresse »

Extrait 3.1.C

P- A votre avis quand les Grecs sont arrivés c'était la même végétation ?

E- Non.

P- Donc à votre avis quand ils sont arrivés on a vu les Grecs en histoire, quelle végétation pouvait-il y avoir ?

E- Plein de végétation

P- Oui mais là aussi il y a plein de végétation. Mais quel type de végétation c'était ? pensez à des régions comme l'Amazonie ou l'Afrique équatoriale. C'était la... ?

E- La jungle.

P- La jungle, la forêt vierge. A l'origine c'est la forêt naturelle méditerranéenne. Qu'est-ce qui est arrivé à cette forêt ? Est-ce que c'est une forêt avec des arbres très hauts ?

E- Non

P- Non, ça fait formation basse. C'est pas la forêt c'est quoi ça ?

E- Un maquis.

P- Et comment on est passé de la forêt à ce type de végétation ?

E- Par les hommes

P- Oui sûrement, l'exploitation de la forêt par les hommes. Mais ça n'est pas suffisant.

E- Le climat a changé

P- Oui un petit peu. Il s'est réchauffé, mais pas tellement

E- La pollution

P- Oh la pollution n'a que vingt ans

E- On a détruit la forêt

P- Oui mais comment on a fait pour détruire la forêt ? On vous en parle tous les étés.

E- Les incendies

P- Oui, les incendies de forêt. Donc destruction de la forêt par les incendies (le professeur le note sur le croquis –voir figure 3.4) Ces incendies peuvent être naturels, c'est-à-dire qu'il fait très chaud au sol et les plantes dégagent des parfums qui s'enflamment. Mais la principale cause de la destruction de la forêt c'est un petit animal qui a des cornes et un bouc...

E- La chèvre.

Construire une métrique temporelle unique pour décrire un espace hérité

Le discours géographique du professeur se rapporte à un espace matériel : il en qualifie les aspects visibles. L'effort de spatialisation est produit à l'aide de la structure la plus simple : ici/ailleurs. Un ici méditerranéen littoral décrit thème par thème et un ailleurs qui apparaît différemment suivant les thèmes : arrière-pays montagneux méditerranéen, arrière-pays invisible des touristes. Mais surtout l'espace est rendu cohérent, par le récit que produit le cours et dont la figure 3.5 portait déjà la trace. Le présent est rapporté au passé, d'où viennent les informations importantes pour comprendre ce que l'on voit. La part d'invisible dévoilée est du visible révolu. Le cours parvient à créer une métrique temporelle unique, chronologique (mais sans datation précise), qui vaut pour des récits enchâssés dans la forme didactique et dont émergent deux personnages : la chèvre (voir extrait 3.1.C) et le baigneur [cinq minutes du cours sont consacrés au tourisme balnéaire, abordé à partir de la température de l'eau et des plages artificielles].

Le régime disciplinaire *recouvrir le monde* décrit bien la conception et le déroulement de ce cours. Quantité d'indicateurs de ce régime y sont présents. Des relations de compatibilité se dégagent fortement entre forme didactique, usage des marqueurs disciplinaires, conception de l'espace géographique. Cela tendrait à montrer que les propriétés de cohérence interne des régimes disciplinaires que j'ai pu décrire, formalisent de façon pertinente certaines propriétés des cours de géographie.

D'un « incident » banal à un changement de signification du cours de géographie : un cas d'oscillation entre deux régimes disciplinaires

Ce cours de première s'intitule *Aptitudes et contraintes de l'espace français*⁴⁷. Le professeur a choisi de questionner les élèves sur la valeur de certaines affirmations courantes concernant les propriétés de l'espace français. Puis de soumettre à examen plusieurs dossiers thématiques, composés de quelques cartes, avant que les élèves ne produisent une synthèse graphique. Cette synthèse a fonction d'évaluation de la façon dont le cours qui vient d'avoir lieu a fait évoluer les conceptions, qu'ont les élèves, des notions d'aptitudes et de contraintes, appliquées à l'espace français.

Comment travailler sur les conceptions de l'espace français ?

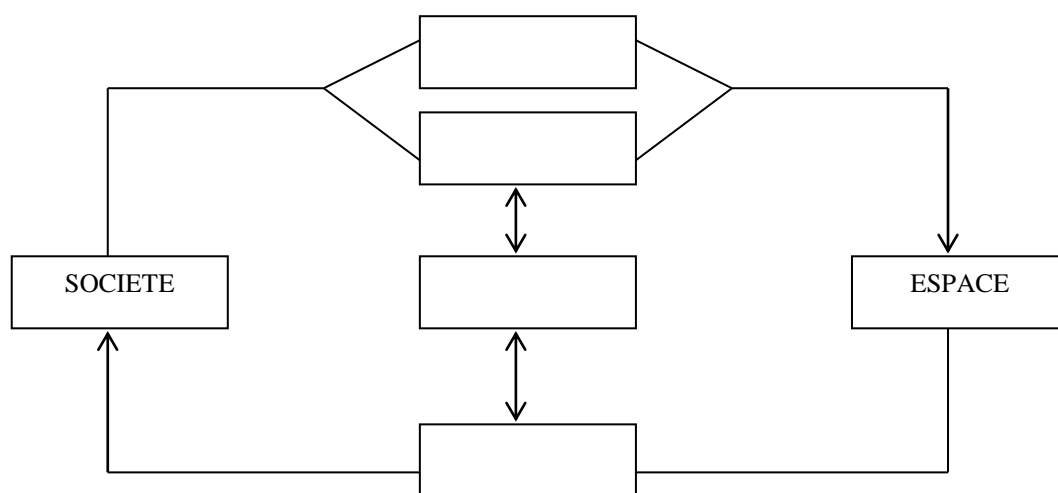
La forme didactique trouvée par le professeur est du type remaniement (voir supra 1.1) : trois temps différents ont pour fonction de faire progresser les élèves dans leurs conceptions des aptitudes et contraintes de l'espace français.

Dans le premier temps, les élèves sont confrontés à un texte de manuel scolaire de 1883, dans lequel le territoire français est décrit selon des motifs bien connus, comme assurant des prédispositions exceptionnelles au peuple français. (« Elle [La France] réunit donc dans son territoire toutes les variétés de climat, toutes les variétés de culture, toutes les variétés d'industrie et de production. Une

⁴⁷ Ce cours a été observé en 1997. L'intitulé correspond à un alinéa du programme de 1987 alors dépassé, mais que le professeur avait repris en écho au manuel utilisé dans son lycée.

*contrée si privilégiée n'est-elle pas visiblement destinée à devenir la patrie d'une grande nation ? Il y a dix-huit siècles, lors que notre pays s'appelait la Gaule et qu'il était encore à demi couvert de forêts, le plus illustre géographe de l'Antiquité, Strabon, écrivait déjà [...] » Caumont, 1883⁴⁸). Le professeur escompte que les élèves vont réagir au caractère entier du discours et formuler une question pertinente pour le cours. Le professeur attend que de la discussion, émane une question du type : *En quoi est-il pertinent de dire que les données naturelles déterminent-elles un niveau de développement, un type de société ou un destin national ?* Dans un deuxième temps, les élèves doivent travailler par groupes sur de petits dossiers cartographiques (deux à quatre cartes thématiques) puis exposer à la classe le résultat de leurs réflexions. Cette réflexion est dirigée par trois courtes questions, les mêmes pour tous les groupes : *quelle question ce thème amène-t-il à se poser, en rapport avec le titre de la leçon ? Quelle réponse apportez-vous à cette question ? Qu'est-ce que cela nous enseigne sur les idées de contrainte, de ressource et d'espace ?* Les thèmes sont : *l'implantation d'entreprises étrangères en France, les sources d'énergie dans l'espace français, l'espace français face aux épidémies de grippe, le maïs dans l'espace français*. Enfin, le troisième temps, consiste à tirer parti des exposés de chaque groupe pour formaliser la réflexion dans un graphe, qui nécessite de placer les unes par rapport aux autres les notions importantes du cours (voir figure 3.5). Ce graphe est ensuite opérationnalisé sur un exemple. C'est le dernier temps de reformulation d'énoncés relatifs aux aptitudes et contraintes de l'espace français.*

Figure 3.5. Graphe final à compléter par les élèves



Placer selon une disposition logique, ces quatre propositions dans le graphe ci-dessus :
structures, techniques de production, aptitudes/contraintes, pouvoir de décision

Cependant, la fin du premier temps de cette forme remaniement est marqué par un décalage important avec le scénario prévu par le professeur. La forme didactique ne changera pas pour autant, mais le décalage entre le contenu défini préalablement et le contenu produit à l'issue du premier temps de cette forme, est significatif d'une divergence importante entre les interprétations qui sont faites du début de ce cours. Ces divergences contraignent l'interprétation des contenus à venir, tels que le professeur les avait articulés dans sa forme remaniement.

Après avoir lu le texte, au moment de proposer la question pertinente que le professeur attend, des élèves ne parviennent pas à se départir de l'idée d'aptitudes ou de contraintes naturelles. « *Est-ce que c'est vrai que la France a dans son territoire toutes les formes de climat, toutes les formes de relief ?* ». D'autres ont pris acte du fait que l'on devait mettre en question l'idée d'une prédestination naturelle, mais continuent de raisonner par rapport à une détermination physique : « *Est-ce que la France profite de sa position pour développer son économie ?* ». Soucieux de prendre en compte la

⁴⁸ Caumont (1883) *Lectures courantes des écoliers français*. Paris, Delagrave

diversité des réponses des élèves comme son propre projet, le professeur arrête ainsi la formulation de la question directrice du cours : « *Est-ce que la France utilise les mêmes atouts, de la même manière, tout le temps ?* ».

A quoi sert de parler de contraintes et d'aptitudes, pour l'espace français ?

Deux façons de s'interroger sur les contraintes et les aptitudes de l'espace français coexistent durant le cours.

Celle qui motive initialement le professeur, répond à une orientation temporelle interne qui privilégie le passé disciplinaire dans le présent. Le cours est en effet conçu par rapport au lien originel discipline scolaire/construction du territoire ; le fait que ce lien soit utilisé à des fins réflexives, critiques, ne doit pas cacher que le passé disciplinaire est la référence du discours géographique construit pendant l'heure. L'orientation temporelle externe valorise le présent intemporel des structures spatiales universelles. Les dossiers documentaires comportent en effet des cartes de diffusion (diffusion de la culture du maïs, diffusion d'épidémies de grippe), sur lesquelles les élèves doivent repérer des axes, des pôles, des aires de propagation. Une autre façon de s'interroger sur les aptitudes et les contraintes est de faire prévaloir à côté d'une orientation temporelle interne tournée vers le passé, une orientation externe tournée elle aussi vers le passé. Ainsi, certains élèves continuent de s'interroger sur les capacités du « pays ». C'est le cas du groupe d'élèves qui travaille sur la diffusion du maïs. Ce groupe se pose la question : « *la progression du maïs constitue-t-elle une force pour la France ?* ». C'est le potentiel de l'« être géographique » France qui l'intéresse. Par contre, en conformité avec l'intention initiale du professeur, un autre groupe travaille sur le thème de la diffusion des épidémies à partir de la question : « *quels sont les faits qui dans l'espace français agissent sur la propagation de l'épidémie ?* ».

La question, dont le professeur a entériné la formulation à la fin de la première partie du cours (« *Est-ce que la France utilise les mêmes atouts, de la même manière, tout le temps ?* ») a encouragé cette diversité de production chez les élèves.

Par rapport à la question que le professeur avait prévue : « *En quoi est-il pertinent de dire que les données naturelles déterminent-elles un niveau de développement, un type de société ou un destin national ?* », elle comporte deux différences significatives. La question prévue était générale et attendait une réponse qui aurait été déconnectée du seul cas français, alors que la question effective porte sur l'espace français. Par ailleurs, la question prévue ne proposait pas de catégorisation spatiale, seulement des substances non spatiales (économie, société, nation, nature) ; ce qui laissait aux élèves le choix des catégories spatiales qui leur auraient semblé convenir pour répondre à une question générale. La question effective mentionne la France comme être géographique. Ce sont là deux indices d'un basculement de la part du professeur, vers le passé présent des êtres géographiques de la géographie scolaire.

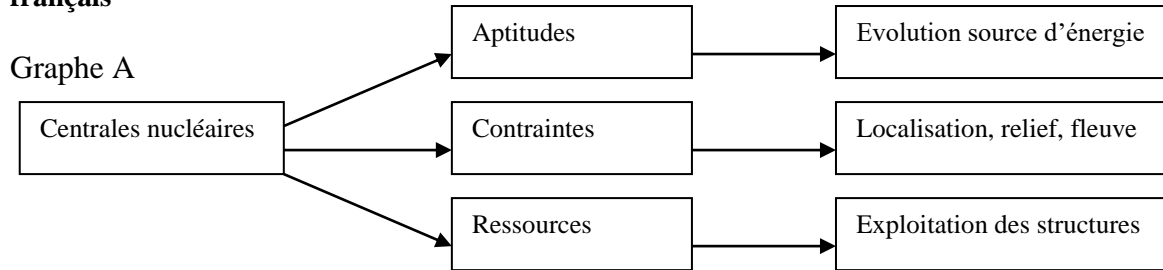
Synchronisme et providentialisme : deux métriques temporelles dans la même classe ?

Jusqu'à la fin du cours, les deux façons de s'interroger sur les contraintes et les aptitudes de l'espace français coexistent. Le graphe terminal a été conçu par rapport à la forme didactique et aux choix initiaux du professeur ; elle est donc adaptée à l'expression de relations spatiales synchroniques. Pourtant, certains élèves utilisent le graphe, pour exprimer des relations spatiales verticales et une manière de penser le temps chronologique. Deux métriques temporelles coexistent : l'une synchronique (graphe A) ; l'autre providentialiste : les aptitudes et les contraintes sont vues comme les effets heureux d'un destin particulier (graphe B) ; elles permettent une adaptation permanente du territoire.

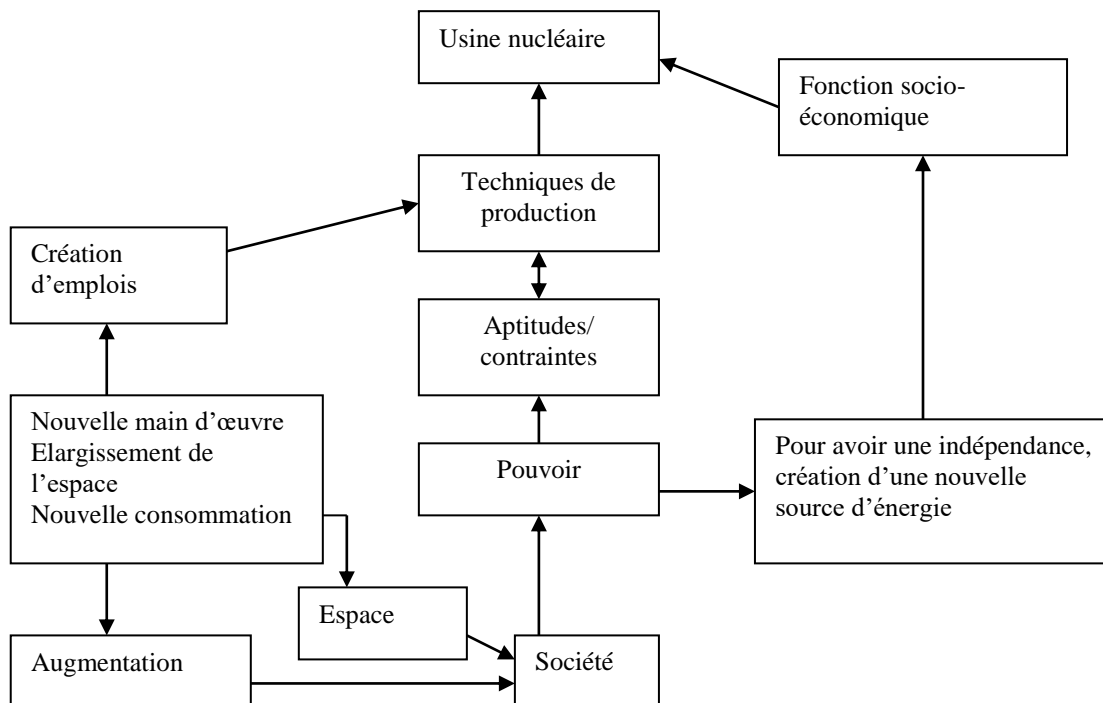
Graphe A : Malgré les maladroites d'expression, l'espace est placé au cœur d'un réseau de relations dynamiques. La notion d'acteur ainsi que celle afférente, de stratégie, est présente ; et avec elle le futur anticipé dans le présent.

Graphe B : La forme du graphe est utilisée au service d'un récit. En inversant le sens des flèches donné par l'élève, on obtient la trame d'un récit qui converge, depuis l'espace conçu comme un donné (ressource), depuis le relief et les fleuves (contraintes de localisation), depuis la diversité des sources d'énergie (aptitude), vers le présent du territoire (les centrales nucléaires).

Figure 3.6. Graphes d'élèves à l'issue du cours sur les aptitudes et les contraintes de l'espace français



Graphe B



Deux régimes disciplinaires différents permettent de décrire les positions du professeur et des élèves. Le projet de cours est conforme au régime *dévoiler un ordre* (il s'agit de poser le principe général que l'espace est un produit social, que ses qualités –aptitudes- sont fonction des besoins, des moyens et des projets des sociétés qui le produisent, que ses productions obéissent à et créent des contraintes de localisation) ; certaines productions finales d'élèves aussi. Le déroulement du cours l'a rapproché du régime *recouvrir le monde* chez le professeur parfois, chez certains élèves aussi jusqu'à la fin du cours. La production finale montre la coexistence de ces deux régimes dans la classe.

Ce cas de cours montre la dynamique des régimes disciplinaires. Un régime préside à la conception et à la mise en œuvre d'une forme qui doit faire se succéder des énoncés, des objets qui lui sont appropriés. Dans cette forme, certains énoncés (ici un échange et une question ambiguë), certains objets (ici un texte ancien de géographie scolaire) peuvent donner prise à interprétation dans un autre régime. Celui-ci tend alors à organiser la compréhension des énoncés et des objets que la forme prévue fait se dérouler. Mais en retour, cette forme sert

de repère. Elle permet au professeur et à certains élèves de retrouver après un moment d'équivoque, le régime disciplinaire initial.

Un professeur face à une multiplicité d'enjeux : un régime disciplinaire composé ?

Ce cours de cinquième porte sur les fonctions urbaines. Le professeur demande aux élèves d'écrire un texte individuel sur *ce à quoi sert une ville*. Après avoir pris connaissance de leurs textes individuels et en avoir discuté, les élèves doivent par petits groupes produire un texte collectif. Les textes collectifs sont ensuite traités par groupe, à l'aide d'un tableau qui distingue les fonctions culturelle, politique, sociale et économique. Ce tableau contient une autre colonne, que les élèves complètent de la même manière, en puisant dans une bande dessinée dont l'auteur a fait de la ville du Caire un véritable personnage (*Le Piéton du Caire*, Golo, 1998). Ils doivent comparer le produit de leurs propres réflexions avec ce qu'ils ont compris des fonctions urbaines décrites dans l'ouvrage. Enfin dans une deuxième heure, les élèves doivent se déterminer avec le professeur, collectivement, sur une définition acceptable de la ville envisagée sur un plan fonctionnel.

Une construction mixte pour faire face à des enjeux multiples ?

La forme-remaniement trouvée par le professeur répond à plusieurs enjeux : vouloir mettre l'accent sur ce que les élèves peuvent faire et sur leur capacité à être conscients de leurs processus de pensée, faire « vivre » une classe, dans laquelle les élèves sont peu portés à apprendre les uns des autres, tenir la classe, prendre en compte le programme de géographie. Les élèves sont tenus de s'interroger en confrontant leurs connaissances respectives et en les comparant avec celles d'un auteur, sur la pertinence de ce qu'ils savent de la ville, à partir de ce qu'ils vivent au quotidien de l'espace urbain particulier qui est le leur.

Cette forme semble prendre sens à la confluence de deux des cohérences décrites dans les régimes disciplinaires.

Une première logique est proche du régime *découvrir d'autres mondes*. La finalité première de ce professeur est de faire connaître aux élèves leurs propres points de vue sur la ville, avant qu'ils ne prennent tous connaissance du point de vue d'un auteur. Le professeur est là pour permettre à ces points de vue de s'échanger à la fois grâce à la forme didactique qu'il a mise en place et à la gestion difficile des comportements que sa mise en œuvre exige. Il a une posture de médiation. La plupart des textes qui sont utilisés ou produits pendant ce cours sont des récits qui se rapportent à des pratiques et à des connaissances d'espaces urbains particuliers. La conception de l'espace géographique reprend de ce régime l'idée que ce sont des expériences humaines qui attestent de l'existence des lieux, qui sont objets d'enseignement.

Une deuxième logique pourtant, paraît plus proche du régime *dévoiler l'ordre du monde*. Elle apparaît dans les repères géographiques, qui ne visent pas à la construction d'un patrimoine, même propre à la classe, mais plutôt à l'établissement de repères généraux, de régularités dans le fonctionnement de l'espace. Le tableau (voir figure 3.6) qui organise le prélèvement des informations dans les textes d'élèves ainsi que dans la bande dessinée, est conçu pour parvenir en fin de cours, à un modèle urbain général. De ce fait, la conception de l'espace géographique tient aussi d'un espace méthodologique de mise en ordre. Si pour le professeur, il serait inacceptable que ses élèves finissent l'année d'histoire-géographie en étant convaincus qu'il n'existe qu'un seul monde, le leur, il serait tout aussi regrettable qu'ils utilisent encore de façon dominante des catégories spatiales élémentaires et spontanées.

La conception du temps est dès lors assez composite.

D'un côté, l'orientation temporelle externe privilégie le passé dans le présent : le cours utilise comme matière, des expériences de l'espace urbain ; et l'orientation temporelle interne privilégie le futur dans le présent : le professeur tente de faire comprendre et évoluer des points de vue sur le monde, non de faire produire une image figée du monde.

De l'autre, l'orientation temporelle externe privilégie la recherche d'un modèle valable dans un présent intemporel, alors que l'orientation temporelle interne met en avant plutôt le passé

disciplinaire dans le présent de la classe : la pratique du tableau de classement d'informations est un aspect caractéristique de la géographie scolaire, dont ici le professeur conduit les élèves à se servir de façon classique, en leur demandant de « classer à l'intérieur les fonctions prises dans la bande dessinée », plutôt que de réfléchir à la façon dont ils vont établir des liens entre les textes sources et les catégories du tableau.

Figure 3.7 : Fiche de direction de travail distribuée et commentée par le professeur

Quelles sont les fonctions d'une ville

A quoi sert une ville ?

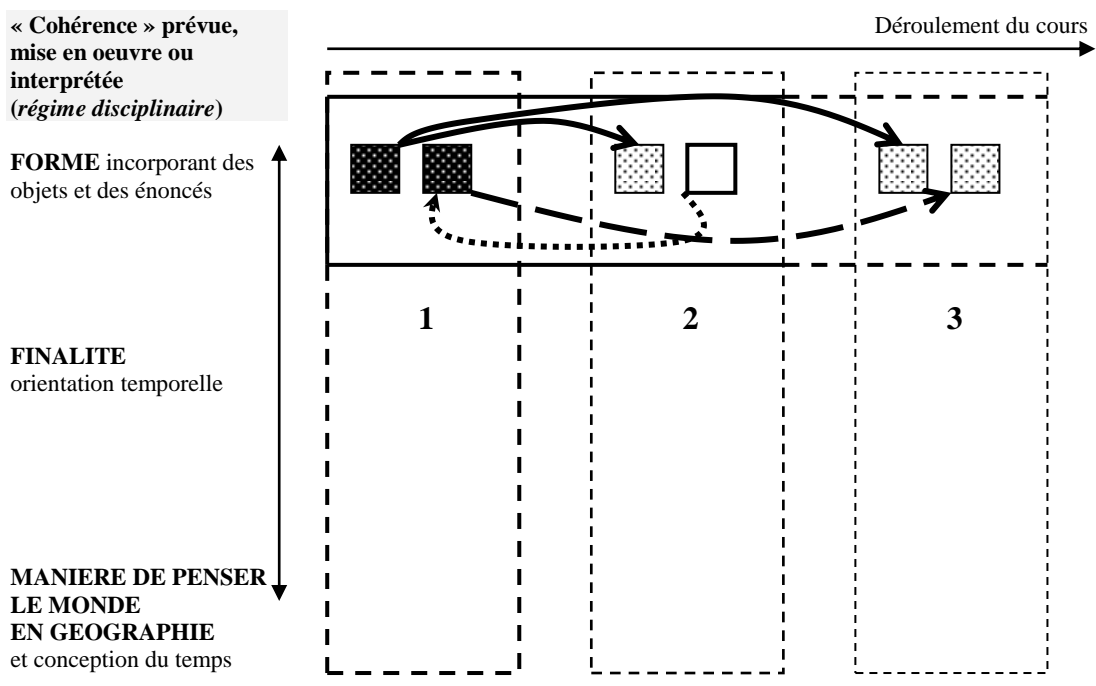
	Qu'en pensez-vous ? <u>Regardez ce que vous avez écrit et comparez vos idées avec celles des autres membres des groupes</u> Classez ces idées selon les quatre fonctions données ici et déjà étudiées cette année	Qu'en pense l'auteur de la bande dessinée proposée : <u>quelles fonctions de la ville du Caire fait-il apparaître dans ses dessins ?</u> Classez les éléments relevés selon les quatre fonctions
Fonction politique		
Fonction économique		
Fonction sociale		
Fonction culturelle		

Des interprétations multiples du cours, chez les élèves

Pour les élèves ayant assisté à ce cours, je ne dispose pas de productions, mais d'entretiens réalisés avec trois d'entre eux⁴⁹. Il est donc difficile de présenter des indices de « cohérences » que ces élèves auraient utilisées et/ou construites pour comprendre le cours. Sur trois élèves interviewés cependant, un seul semble avoir compris le sens que le professeur a voulu donner au cours. Il paraît plus proche de la cohérence décrite par le régime : *découvrir d'autres mondes*. Mais il est vrai qu'il partage avec le professeur l'idée que : « apprendre [cela se fait] en communauté avec tout le monde ». Il est donc tout à fait prêt à découvrir les points de vue de ses camarades et à conduire la mise en commun, à faire progresser les conceptions de son groupe sur l'espace urbain. Par contre, les deux autres élèves ont compris le cours d'une toute autre manière. Une cohérence semble s'être construite pour eux à partir du travail de repérage et de classement en tableau, des informations contenues dans les textes sources. Les discours géographiques s'en ressentent fortement : une lecture de la situation centrée sur les tâches, conduit à appréhender l'espace géographique comme un ensemble d'objets que l'on classe, que l'on répertoire (voir extrait d'entretien 3.1.D). Quant aux conceptions du temps, il est bien difficile d'en appréhender quelque chose ; en dehors du fait que la pratique classique du tableau, véritable marqueur disciplinaire, a pleinement joué (encouragé en cela par quelques consignes du professeur). L'orientation temporelle interne est pour eux nettement dominée par le passé de la discipline. Le régime qui conviendrait le mieux pour décrire cette

⁴⁹ Ce cours a été observé pour la recherche INRP sur les pratiques innovantes en classe d'histoire-géographie en ZEP.

Figure 3.8. L'hypothèse des régimes disciplinaires : récapitulation




La figure est en deux dimensions :



-elle représente verticalement les « cohérences » repérées à trois niveaux : de la forme didactique, des finalités et des manières de penser le monde en géographie. Ces « cohérences » sont à comprendre comme des compatibilités, des apparentements, des non-contradictions entre différentes modalités appartenant à ces trois niveaux. C'est la raison pour laquelle les cadres qui les représentent sont figurés en pointillés, plutôt qu'en traits pleins. Ces « cohérences » qui permettent de rendre compte des cours de géographie, de leur mise en oeuvre et de leur interprétation par les élèves, peuvent être appelées *régimes disciplinaires* ;


-elle représente horizontalement le déroulement du cours dans le cas où apparaissent des divergences de mise en oeuvre ou d'interprétation.



Trois cas de figure sont représentés :



1 : le même régime vaut pour le professeur et les élèves :  . Peu ou pas d'imprévu. Cela ne veut pas dire que les

apprentissages sont homogènes. Au moins, l'orientation temporelle externe et interne est-elle partagée (*cours sur les littoraux méditerranéens*) ;

2 : à un moment du développement de la forme dans le cours, un objet ou un énoncé :  donne prise à interprétation selon une autre « cohérence » :  .

Ce malentendu peut se nourrir de la présence de *marqueurs disciplinaires*, présence qui amènerait des élèves à adopter une interprétation de l'usage de ce marqueur plus classique que celle du professeur. Une autre « cohérence » :  se construit donc à côté de celle du professeur (*cours sur les aptitudes et contraintes de l'espace français*)

Cependant, certains objets conçus conformément au principe initial, au fur et à mesure du développement de *la forme*, permettent à certains élèves de retrouver plus ou moins complètement, la « cohérence » originelle :  . La forme joue alors pleinement un rôle de cadrage pour l'interprétation de l'action :  .

3 : plusieurs éléments combinés ou successifs (objet-s- et consignes) donnent prise à interprétation selon une autre « cohérence », qui s'installe :  . Objet après objet, les éléments sont appropriés au nouveau régime :  .

La forme ne joue pas son rôle de cadrage, pour l'interprétation de l'action : Le professeur lui-même, à force de consignes divergentes ou ambiguës, peut ne plus être guidé par la forme qu'il avait conçue. Seuls, les élèves parfaitement en phase avec le projet initial du professeur sont capables de le poursuivre, parfois en passant outre es consignes divergentes. Mais la plupart des élèves interprètent le cours différemment de ce qui était prévu. Dans ce cas-là, c'est une autre orientation temporelle que celle prévue qui vaut pour la majorité des élèves (*cours sur les fonctions urbaines*)

cohérence, est le régime *recouvrir le monde*, régime qui est étranger aux intentions du professeur.

Extrait 3.1.D :

« E: Y a pas grand chose à comprendre dans la bande dessinée, y avait juste à lire

C : Et tu penses qu'il n'y a rien à comprendre ?

E : Si quand même

C : Si sans doute le professeur n'aurait pas fait faire ce travail sur la bande dessinée s'il n'y avait rien à comprendre

E : Oui j'ai trouvé quatre fonctions dedans»

Deux régimes disciplinaires différents sont nécessaires pour décrire l'option suivie par le professeur. Cela semblerait indiquer que les professeurs « montent » des séances, dont la complexité interne ne peut être décrite qu'en combinant plusieurs régimes disciplinaires. Le dernier cas montre aussi que des objets utilisés pour rendre cohérente la forme didactique (un tableau de classement d'informations), peuvent facilement donner prise à des interprétations d'élèves tout à fait à l'écart des intentions du professeur. Les risques de coexistence de régimes disciplinaires différents sont importants, lorsque les objets utilisés pour l'enseignement sont proches des marqueurs disciplinaires et à plus forte raison, lorsque plusieurs de ces objets se succèdent dans un même cours et que la gestion de la classe comporte des imprévus.

La figure 3.8 tente de formaliser cette confrontation entre l'hypothèse des régimes disciplinaires et quelques cas de cours de géographie.

4. Qu'est-ce qui « alimente » le processus de recherche en didactique de la géographie ?

Préalablement au processus de recherche que j'ai décrit au chapitre 1 (voir figure 1.4), il y a le temps à l'issue duquel la question de recherche se met en place. En réalité, la stabilisation de la question est contemporaine de la mise en place du modèle interprétatif effectif. Je vais cependant examiner séparément ce temps d'émergence et de maturation de la question. Il a sa propre logique, qui n'est pas celle de l'articulation dans le processus de recherche, des cadres interprétatifs, des modèles d'analyse et du matériel empirique. C'est cette logique propre que je présente maintenant. De même que les autres moments de réflexion sur la production de connaissance en didactique de la géographie (parties 3 des deux chapitres précédents), celui-ci est descriptif. La formalisation s'opère à partir des pratiques de recherche, des équipes dans lesquelles j'ai travaillé. Le cas du « régime disciplinaire » est utilisé d'une part, pour « donner chair » à ma description du processus qui conduit à la question de recherche ; d'autre part pour livrer au lecteur l'ensemble des ressorts qui ont motivé ce cas de travail exploratoire, préalable à la formalisation éventuelle du cadre interprétatif d'une recherche.

4.1. Les questions de recherche en didactique de la géographie : entre théorie, terrain, représentations sociales et action politique

Lorsque nous avons cherché à savoir dans une recherche sur « le statut du problème » dans les didactiques de l'histoire et de la géographie (Le Roux, 2004) si les géographes pensaient leur activité de recherche, en termes de construction et de résolution de problème, nous avons mis en évidence que quatre types de référence légitimes leur servent à élaborer leurs questions de recherche.

« Le même auteur peut combiner les registres de la validation, du test, de la critique (**pôle théorique**) ; de étonnement, de l'émotion, de la découverte (**pôle du terrain**) ; de la mise en doute (**pôle des représentations sociales**) et de la dénonciation, du dévoilement, de la prescription et du conseil (**pôle de l'action politique**) » (Thémines, in : Le Roux, 2004, p.40-41).

La situation est la même en didactique comme sans doute dans la plupart des sciences sociales. Cependant, le terrain de la recherche en didactique, son contexte politique et social ainsi que la dynamique propre à la communauté des chercheurs, tout cela contribue à définir un environnement en partie spécifique.

Le **pôle théorique** (ce qui, au moment d'arrêter une question de recherche, est reconnu comme scientifiquement établi) présente quatre caractéristiques :

- la dispersion relative (par rapport à la communauté restreinte des chercheurs) des conceptions de l'activité des élèves et des professeurs, qui sous-tendent les cadres interprétatifs et fondent les méthodologies des recherches (voir chapitre 2, section 3) ;
- la faible quantité des cas et des contextes étudiés, dans le cadre d'une recherche. Beaucoup de résultats de recherche encourent l'objection selon laquelle l'examen de cas supplémentaires aurait apporté, soit des descriptions de situations inédites, soit une reformulation des catégories finales du chercheur (voir chapitre 2, section 3) ;
- la variabilité du contexte de la recherche. En didactique, il arrive fréquemment que le chercheur connaisse préalablement à la recherche, certains des professeurs avec lesquels il passera des entretiens ou dans les classes desquels il effectuera des observations. Ces éléments font partie intégrante du processus de recherche. Dans ce domaine là aussi, les situations sont hétérogènes ainsi que la qualité de la communication au lecteur, des conditions dans lesquelles les données ont été produites ;
- en conséquence de tout cela, la dynamique cumulative propre aux programmes de recherche est plutôt réduite en didactique de la géographie. Morcellement des cadres interprétatifs, faiblesse numérique des constats empiriques, diversité des contextes de recherche, auxquels il faut ajouter la très grande variété des objets d'étude (objets d'enseignement, méthodes, outils, compétences etc.) : la validation ou la réfutation d'interprétations bien établies, le test de modèles d'analyse préexistants, tout cela est très difficile.

Le **pôle du terrain** (ce qui se voit, ce qui se vit, ce qui surprend dans la fréquentation) stimule par :

- le constat que l'on peut y faire simultanément, de la singularité de chaque heure de cours et de la récurrence de certaines manières de faire (chez les professeurs, chez les élèves) ;
- le caractère partagé des productions scolaires et en même temps, l'infinie variété, l'infini nuancier des manières de dire, de représenter le monde ;
- la complexité des opérations accomplies par les professeurs dans l'ordinaire d'un cours de géographie, mais une complexité souvent invisible et en tout cas peu exprimée par les professeurs ;
- la complexité entraperçue du contexte du cours qui, par des médiations incertaines, joue sur les énoncés, les comportements, les réalisations pendant le cours, et donc très certainement sur les apprentissages géographiques ;
- le décalage entre les élèves « réels » en cours de géographie et les élèves représentés dans les recherches en didactique de la géographie. Plus généralement, les perceptions que l'on a (que j'ai) sur le terrain, de « l'épaisseur sociale » des classes, de la richesse toute en transitions et en demi-teintes des discours, du travail des professeurs, de la

pesanteur de leur environnement professionnel, sont très difficiles à raccorder aux analyses dominantes actuelles en didactique de la géographie.

Le pôle des **représentations sociales** (ce qui se dit, ce qui circule) est surtout marqué par :

- le caractère introuvable du travail spécifique du professeur d'histoire-géographie. La présence du professeur d'histoire-géographie dans la mémoire collective reste à étudier. Cependant, dans les cercles institutionnels (partie de la « noosphère » - Chevallard, 1991), le professeur d'histoire-géographie est traité de deux manières. D'un côté, il est présent, reconnu par les contenus qu'il enseigne, par les documents qu'il utilise, par les outils (techniques) qu'il emploie, non par ce qu'il engage de lui, et de ses savoirs sur la géographie, la société, la façon dont on apprend, les enfants et les adolescents, lui-même⁵⁰. D'un autre côté, le professeur d'histoire-géographie est un professeur du secondaire comme les autres dans les rapports commandés par le Ministère de l'Éducation nationale. Le rapport Obin définit le métier de professeur du secondaire, sans déclinaison ou problématique spécifiques de chaque discipline⁵¹. Entre ces deux regards, dans un angle mort, la spécificité (que je suppose) du travail de professeur d'histoire-géographie est inexplorée.

Le pôle de l'action politique (ce qui s'est fait, ce qui pourrait être fait, ce qui devrait se faire) est structuré par deux logiques, elles-mêmes hétérogènes :

- celle des cursus scolaires et universitaires, des concours de recrutement, de l'organisation de la formation initiale et continue des professeurs ;
- celle de l'organisation du travail des enseignants, qui se définit à plusieurs échelons de hiérarchie, du Ministère à l'établissement.

Les premières investigations, les premières relations entre ébauches d'hypothèse et éléments observés, recueillis dans les classes, prennent en compte ces quatre pôles. Et cela d'autant plus fortement, que l'horizon de la formation se rapproche du champ de la recherche (voir chapitre 4). En ce qui concerne l'hypothèse des régimes disciplinaires :

Celle-ci est sous-tendue par la volonté de **donner consistance à une orientation de recherche, selon laquelle les situations d'enseignement sont les produits d'un rapport entre sujets et structures disciplinaires (l'action en didactique)**. La connaissance des structures disciplinaires pour elles-mêmes, dans leur fonctionnement systémique, ne me paraît plus prioritaire. Les structures doivent être étudiées comme des ressources dont les sujets font des usages divers. En faisant ce choix, je mets en relation le pôle théorique, avec celui du terrain : comment pourrais-je comprendre la diversité des situations que j'observe, si je m'inscris dans un strict projet de dévoilement du fonctionnement systémique des structures ?

Plus spécifique de l'hypothèse des régimes disciplinaires, il y a le projet de rendre compte de la complexité de l'action ; **complexité faite d'hétérogénéité des références et de recherche de sens –et donc de liens, de rapprochements entre ces références hétérogènes**. Cette idée de la complexité des situations d'enseignement provient à la fois de la connaissance de théories de l'action, issues des sciences humaines et sociales et de **l'observation** des professeurs, en particulier **des professeurs stagiaires en formation initiale**.

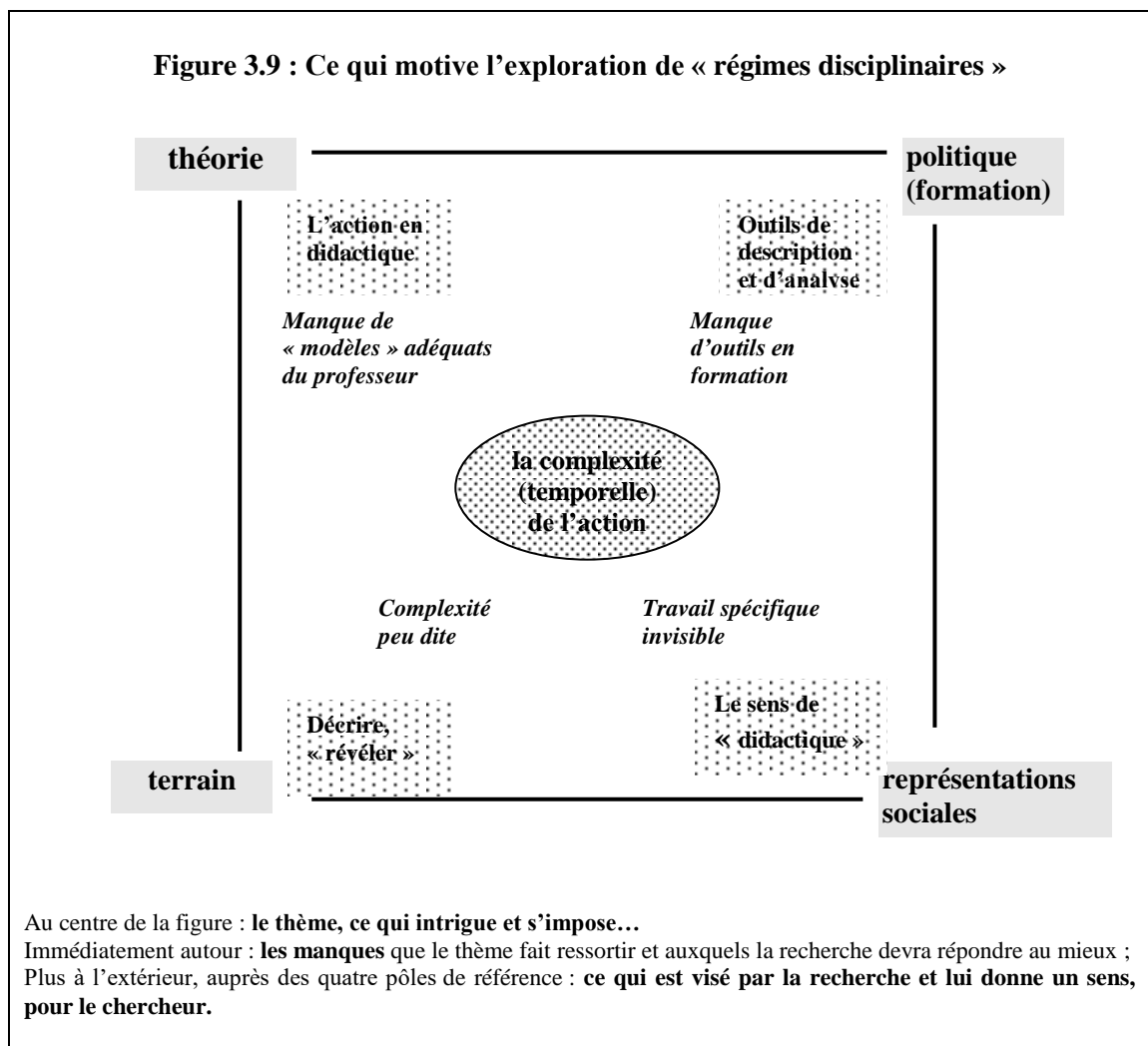
Formes des cours de géographie plus difficiles à décrire que celles de leurs cours d'histoire [d'une fabrication qui ne va pas de soi et qui pourtant a lieu à chaque fois] ; **combinaisons de logiques nombreuses et difficiles à saisir sans dispositif d'objectivation (entretien, écriture), logiques desquelles ne sont pas absentes les préoccupations épistémologiques en géographie** ; autant d'éléments intrigants pour le formateur. Car l'hypothèse des régimes disciplinaires (comme

⁵⁰ Ce regard strictement disciplinaire, porté sur les professeurs d'histoire-géographie, est celui, par exemple, de l'ouvrage : *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, SCEREN, 2003.

⁵¹ Voir par exemple : OBIN J.-P. (2003) *Enseigner un métier pour demain*. Paris, La Documentation française.

l'exploration du rapport géographique au monde) se comprend aussi en fonction du domaine de l'action, c'est-à-dire de la formation des enseignants. Elle participe d'**une entreprise de construction d'outils destinés à suppléer les modèles de l'auto-référence** qui en formation, permettent de comprendre certains choix des professeurs, mais ne permettent guère d'ouvrir avec eux leurs horizons de choix ; **ainsi que la transposition didactique** (au sens quasi-prescriptif que ce modèle prend lorsqu'il est réifié, en formation), qui n'aide ni à décrire, ni à comprendre, ni à analyser avec un professeur, les combinaisons de motivations, scientifiques et non scientifiques, qui orientent ses choix. Sur le pôle des représentations sociales, l'ambition est de **proposer une représentation de la part didactique du métier** de professeur d'histoire-géographie, **qui diffère de celle, technique et d'application, qui prévaut dans les discours institutionnels**. L'hypothèse des régimes disciplinaires permet d'approcher la part de l'action d'enseigner (de l'intention à la mise en œuvre), qui est spécifique au professeur de géographie, travail par lequel il produit, à la façon spécifique de la géographie, des représentations du temps social et des futurs possibles, chez les élèves.

Figure 3.9 : Ce qui motive l'exploration de « régimes disciplinaires »



4.2. La question des cadres théoriques de référence en didactique de la géographie

L'exploration du thème, la définition progressive d'un cadre d'interprétation que l'on se donne, nécessite le plus souvent de faire appel à des références théoriques d'origine diverse. En effet, la didactique de la géographie est placée devant le défi suivant :

- **étudier un « fait social total »** (la classe de géographie) même s'il est circonscrit à une forme historique et culturelle précise ; **étudier une forme qui a pour fonction de transmettre et construire des représentations du social** : si les dimensions

temporelle et spatiale sont *a priori* privilégiés dans les discours géographiques et historiques, elles ne peuvent être sollicitées et étudiées en cours, indépendamment des autres dimensions du social : politique, culturelle, économique, organisations sociales, linguistique etc. ;

- **alors que la production théorique et conceptuelle endogène de la didactique de la géographie est récente et clairesemée.**

De fait, quel que soit le thème d'étude, l'exploration d'un thème de recherche nécessite de transférer des propositions théoriques et conceptuelles issues de champs scientifiques bien établis, consacrés à l'approche d'une des dimensions sociales considérées ou ayant développé une tradition de recherche sur un thème plus circonscrit, qui est apparenté au thème de la recherche. Le plus souvent, la question de la mise en cohérence des cadres théoriques de référence est posée : l'importation d'éléments extérieurs au champ scientifique de la didactique doit en effet être appropriée au cadre d'une discipline scolaire et à des pratiques, des objets, des savoirs, des relations qui s'y manifestent.

J'aborde cette question du transfert et de l'appropriation de cadres théoriques de référence, à l'aide du cas des régimes disciplinaires. Le développement qui suit propose un autre regard sur les régimes disciplinaires que celui proposé pour sa présentation. Précédemment j'ai procédé à un récit qui conduit de « l'énigme » du temps dans la géographie scolaire, à une réponse provisoire (les régimes disciplinaires) centrée sur l'action didactique en cours de géographie. J'y avais souligné le détour par et le transfert de certaines références théoriques non didactiques. Je reprends maintenant de façon systématique et synthétique (parce qu'ils ont été déjà évoqués, mais de façon séparée) les liens entre les références théoriques et conceptuelles dont je me suis servi pour construire cette réponse. La présentation que je fais de ces liens n'est pas une méthodologie à suivre. Elle repère simplement sur un cas, les enjeux du transfert et de la cohérence des cadres théoriques dans la recherche en didactique.

Le travail exploratoire qui a abouti (momentanément) à l'hypothèse des régimes disciplinaires répond à une interrogation sur : les **modèles temporels de l'action**, dans une **discipline scolaire qui a pour fonction de préparer à et d'agir sur le futur « historique »** et dont l'objectif est de transmettre et construire des **représentations du monde, vu comme une étendue terrestre**.

Il y a là **trois objets, renvoyant à des champs scientifiques**, à des spécialités différentes.

Un seul des trois est partiellement didactique : celui qui concerne la discipline scolaire, les deux autres ne le sont pas⁵². Mais celui de l'épistémologie de la géographie est un champ familier, en didactique de la géographie.

Entre ces champs, se dessinent des **interrelations spécifiques**, au sein desquelles émergent des **questions** qui permettent de :

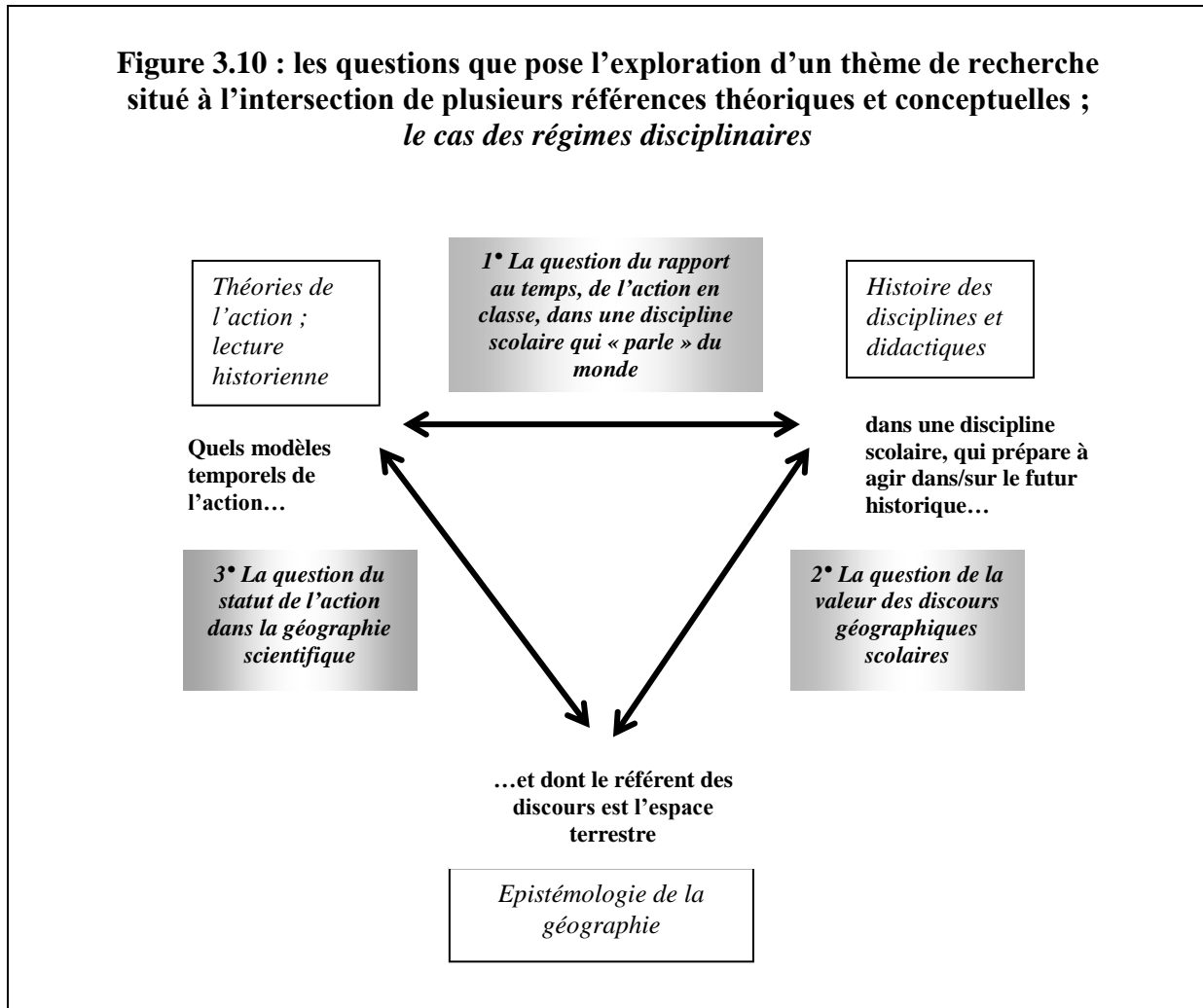
- « **contrôler** » le transfert d'éléments théoriques à partir du champ d'origine ;
 - * le transfert est-il licite : en quoi le contexte de la formalisation et de l'application originelle est-il apparenté au contexte d'arrivée ?
 - * en quoi ce contexte d'arrivée nécessite-t-il des adaptations, des modifications liées aux différences d'objectif de connaissance?

⁵² Le champ de la didactique de la géographie est structuré par les concepts présentés au chapitre 1.

- * ces adaptations, ces modifications se feront-elles en respectant les propriétés significatives de la théorie ou du concept ?
- * quelles différences irréductibles malgré tout, sont liées à la recontextualisation des éléments théoriques ? En quoi cela nécessite-t-il de recourir à d'autres références et sont-elles compatibles avec la première ?

- concevoir les articulations nécessaires entre chaque emprunt éventuel, pour tendre vers un cadre théorique unifié.

Le schéma qui suit (figure 3.10) présente ces interrelations⁵³.



1° La question du rapport au temps de l'action, dans une discipline scolaire qui « parle » du monde

Le champ d'application des modèles temporels de l'action, tels que B. Lepetit le définit à partir de théories de l'action en économie et en sociologie, concerne pour l'essentiel, l'économie et les villes, à l'époque moderne. Les disciplines scolaires sont donc hors-champ.

⁵³ La formalisation de ce schéma est reprise d'un travail similaire opéré par Nicole Allieu-Mary (2003).

Cette lecture historique de théories de l'action, caractéristique du « tournant critique » en histoire⁵⁴ vise à expliciter :

- une conception du temps historique qui permette de penser le changement social, à partir des jeux possibles dans le temps, entre objets, institutions, règles d'une part, et pratiques des acteurs, de l'autre ;
- les modèles temporels dont usent les acteurs, dans le temps de l'action ; modèles qui suivant les principes de référence, valorisent davantage le passé (à reconduire dans le présent) ou le futur (à anticiper) ;
- modèles temporels dont le principe de référence est rendu visible par des objets auxquels des usages convenus sont associés.

L'ensemble de cette structure est transférable dans une discipline scolaire :

- la conception du temps historique : dans une discipline scolaire, les acteurs ne sont pas tenus de reproduire indéfiniment le passé de leur discipline, ses objets, ses règles d'usage. De fait, les contextes nouveaux, en particulier les publics d'élèves, les amènent à réinventer, à modifier, à reprendre dans ces nouveaux contextes, certains objets et certains usages ;
- les modèles temporels : j'en ai tenté le transfert par la définition de finalités qui correspondent dans le monde scolaire, aux principes supérieurs des conventions, dans le monde économique. Parce qu'il s'agit d'une discipline qui « parle » du monde, j'ai donc orienté cette spécification des finalités, en fonction de la place qu'elles accordent, ou du rapport qu'elles préconisent, entre passé et futur historique ;
- les objets et les règles correspondant à chacun de ses modèles : à chaque conception des finalités, peuvent être associés des repères, des textes, des objets d'enseignement, que j'ai essayé de distinguer pour chacune d'entre elles.

Il existe deux différences importantes cependant entre le champ d'application originel des modèles temporels de l'action et celui dans lequel je cherche à le transférer. D'une part, les exemples qui permettent à B. Lepetit de mettre au point sa lecture des théories de l'action, concernent des périodes plus longues (environ vingt ans, en ce qui concerne le rétablissement des Chambres de commerce en l'an XI et les effets induits dans les rapports patronat-ouvriers), que celles sur lesquelles je pourrais tenter de vérifier le bien-fondé du transfert. D'autre part, les exemples portent sur des événements qui mettent en jeu plusieurs institutions aux rapports incertains, fluctuants, dont le propos est justement de créer des règles non encore écrites. Or, une discipline scolaire peut passer pour une institution bien installée, aux règles établies et peu contestées.

On peut pourtant soutenir que nos modèles temporels (en fait ici nos régimes disciplinaires articulés par des conceptions des finalités culturelles) s'insèrent dans une période de changement de la géographie scolaire, changements dont ils contribueraient à mieux lire les modalités et les enjeux (voir chapitre 5). D'autre part, ces changements contemporains concernent le fonctionnement même des disciplines scolaires à l'École. Les disciplines ne sont plus seules à structurer l'institution scolaire : enseignements non disciplinaires, dispositifs interdisciplinaires, suivi individualisé, dispositifs spécifiques à l'établissement (classes de soutien), projets d'établissement etc. D'une certaine façon, des concurrences, des ajustements institutionnels difficiles se jouent aussi à l'École, dans le secondaire.

⁵⁴ Sur une présentation historiographique et épistémologique du « tournant critique » des Annales, voir : Delacroix C. (1995) « La falaise et le rivage. Histoire du « tournant critique » », *EspacesTemps Les Cahiers*, n°59/60/61, Le temps réfléchi L'histoire au risque des historiens, p.86-111

2° La question de la valeur des discours géographiques scolaires

Parce qu'il s'agit d'une discipline en particulier (la géographie) le transfert a du s'ancre en épistémologie de la géographie. Si des modèles temporels existent pour l'action dans l'enseignement de la géographie, ils doivent être en partie spécifiques à la géographie et ainsi fonder la valeur des discours géographiques scolaires. Cet ancrage géographique a été assuré pour une formulation des finalités directrices de chacun des régimes disciplinaires, en relation avec des conceptions des repères géographiques. Ces repères sont définis en fonction d'un référentiel épistémologique (l'essai de D. Retailé), dont nous avons l'assurance qu'il convient à la caractérisation de discours géographiques scolaires (voir chapitre 2). Il resterait cependant à accomplir un travail fouillé, concernant la façon dont chaque régime envisage l'usage des marqueurs disciplinaires iconiques (diagrammes divers, images de paysages, cartes, graphes).

3° La question du statut de l'action dans la géographie scientifique

Enfin, le transfert ne peut être opératoire que si les finalités culturelles instituant les régimes disciplinaires, s'ancrent dans des modèles temporels géographiques. C'est-à-dire si les discours géographiques scolaires sont porteurs de conceptions des rapports passé-futur. Conceptions qui font de la géographie scolaire, une institution qui participe à la construction sociale de ces rapports. Cette condition du transfert de modèles temporels de l'action vers la géographie scolaire nécessitait donc de prendre appui sur des références épistémologiques, qui associent les conceptions de l'espace et les conceptions du temps en géographie (Retailé, 2000).

Le cadre conceptuel ainsi défini reste à conforter, modifier, voire peut-être à reprendre. Conforter ou modifier par des observations qui seules permettraient de valider les repères que constituent les catégories de finalités. Approprié à un objet d'enseignement, à une pratique précise, ce cadre doit pouvoir être spécifié, de façon à entrer dans le processus de recherche, tel que je l'ai écrit au chapitre 1 (section 3.2). Mais cette spécification implique à son tour un travail de mise en cohérence des références théoriques et conceptuelles nécessaires.

Par exemple, l'hypothèse des régimes disciplinaires pourrait être reprise pour mener une enquête sur les pratiques de cartographie d'interprétation (liés à des contenus de cours portant sur les situations de gestion, d'aménagement, de diagnostic des territoires). Dans ce cas-là, la question de recherche pourrait être : *à quelles conditions et en quoi des pratiques de cartographie d'interprétation permettent-elles de faire évoluer chez les élèves, leurs conceptions de la connaissance géographique ?* L'outil conceptuel des régimes disciplinaires ne suffira pas pour structurer le travail d'analyse et d'interprétation. Il fournirait un cadre théorique approprié pour analyser l'action didactique (et son incertitude lorsqu'il s'agit d'utiliser des objets facilement associables à des marqueurs disciplinaires) en classe de géographie. Mais il faudrait le rendre compatible avec des références d'épistémologie de la cartographie, ainsi qu'avec des modèles ou des théories de l'argumentation -puisque la cartographie d'interprétation peut être considérée comme associée à la mise en oeuvre d'argumentations chez les élèves.

Ainsi, à chaque recherche qui commence en didactique de la géographie, doit être construit, repris, ce travail de mise en cohérence des cadres théoriques de référence.

Conclusion

1° L'approche des conceptions du temps dans l'enseignement de la géographie met en évidence des questions ordinaires de l'enseignement, que la didactique de la géographie a jusqu'à présent ignorées. Tout d'abord, les contraintes de la construction séquentielle de discours verbaux oraux et écrits sur la part spatiale des contenus géographiques enseignés sont nettement mises en évidence. Certaines formes didactiques stables (les « boucles didactiques ») vont de pair avec une prédilection du discours pour le passé dans le présent, lequel ne peut s'ancrer à une conception systémique de l'espace géographique. A l'inverse les professeurs sensibles à cette conception systémique mettent en place des formes nouvelles moins stables, davantage sujettes à interrogation chez les élèves. **Cette géométrie complexe des formes didactiques et des discours géographiques doit encore être explorée ; elle n'a pas d'équivalent exact en histoire.** Du point de vue des conceptions du temps, le métier d'enseignant d'histoire-géographie se dédouble nettement en deux domaines d'« habiletés ». Par ailleurs, les conceptions du temps qui soutiennent les discours géographiques scolaires restent un continent inexploré, alors qu'il s'agit d'un domaine sensible pour la construction identitaire des futurs citoyens. Elles restent à appréhender autant du côté des enseignants que du côté des élèves. J'espère avoir contribué à baliser ce champ d'investigation, en particulier en introduisant une description ordonnée des différentes conceptions possibles des finalités culturelles de l'enseignement de l'histoire-géographie.

2° L'articulation du temps avec les contenus d'enseignement en géographie a permis d'**esquisser une sorte de « grammaire » didactique de l'action**, avec les formes didactiques et les régimes disciplinaires en géographie. Ces tentatives sont une manière de mettre en lumière la complexité souvent ignorée qui préside aux agencements de contenus que produisent les professeurs et co-produisent les élèves. La visée de ces tentatives est de structurer un champ qui pour l'instant ne l'est guère, entre d'un côté, les discours psychologiques, psychosociologiques et sociologiques sur la complexité, l'imprévisibilité dans le métier d'enseignant, et de l'autre, des discours didactiques qui avancent plutôt sur le terrain de la maîtrise, de l'expertise des enseignants (« de la » plus que « dans la » transposition didactique). La part didactique du travail de l'enseignant (celle qui est en relation avec son enseignement de contenus disciplinaires) doit aussi se lire avec les clés de la complexité, de la variabilité, de la sensibilité aux conditions de travail, de l'imprévisibilité. Je poursuis cette piste au chapitre 6, avec l'étude des rapports entre épistémologie et pratiques d'enseignement de professeurs-stagiaires.

3° Les trois chapitres qui viennent de s'achever permettent de saisir en quoi **la recherche en didactique est capable d'« équiper » la formation disciplinaire pour l'enseignement de la géographie : appareillage technique** (la notion de forme didactique, la notion de finalités etc.), **outils de description et d'interprétation des pratiques des enseignants et des productions des élèves** (concepts et modèles anciens et plus nouveaux, représentations des relations de la géographie scolaire avec les autres discours sur le monde), **manières de « découper dans » ce que l'on observe en classe et dans ce que les professeurs expriment de leur enseignement** (hypothèse des régimes disciplinaires, rapport géographique au monde)... Tout cela permet de rendre accessibles en formation professionnelle, discutables et par conséquent modifiables dans les limites de la volonté des uns et des autres, des parties qui resteraient invisibles autrement, du travail des professeurs d'histoire-géographie dans ce qu'il a de spécifiquement disciplinaire en géographie.

RECHERCHE EN DIDACTIQUE ET FORMATION DES PROFESSEURS DU SECONDAIRE EN GEOGRAPHIE : LE SENS DE L'ACTIVITE D'UN ENSEIGNANT-CHERCHEUR DE GEOGRAPHIE EN IUFM

Introduction

La recherche dans les didactiques disciplinaires se pratique aujourd'hui majoritairement dans des IUFM dont elle constitue un des axes ou grands thèmes de recherche. Les IUFM assurent depuis 1991-1992 la préparation aux métiers de l'enseignement du primaire et du secondaire⁵⁵. Ils participent à la formation continue disciplinaire ou transversale⁵⁶. A ce titre, un enseignant-chercheur géographe, spécialiste de didactique de la géographie, peut assurer en IUFM des fonctions de chercheur, de formateur et parfois d'enseignant, dans le cadre de la préparation des concours. La seule fonction qu'il n'exerce pas est celle d'enseignement à des élèves du primaire ou du secondaire, ce qui est aussi la situation de tous les formateurs permanents recrutés en IUFM.

La relation avec la géographie peut donc être multiple : enseignement de contenus de géographie, de contenus d'épistémologie de la géographie, d'histoire et d'épistémologie de la géographie scolaire pour la préparation au CAPES, recherche et intervention indirecte sur la géographie scolaire dans la formation initiale et continue, recherche et intervention directe dans la formation en géographie des enseignants d'histoire-géographie. Pour ma part, la relation avec la géographie se situe à tous ces niveaux. Je souhaite préciser comment on peut comme enseignant-chercheur, lier de façon bénéfique tous ces champs de pratique. Mais je n'ai pas fait d'enquête comparative sur les façons qu'ont les enseignants-chercheurs géographes en d'IUFM⁵⁷ de les articuler (ou non). **Je décris donc dans ce chapitre l'activité d'un enseignant-chercheur géographe, spécialiste de didactique de la géographie en IUFM, en m'appuyant sur ma propre expérience.** Les postures que je distingue en début de chapitre (figure 4.1.) sont des repères qui me permettent d'ordonner ma description, non des réalités observées dans les IUFM. Cette description s'élargit progressivement (en section 3 et en conclusion) à une **définition des fonctions et du rôle de l'enseignant-chercheur en IUFM.**

⁵⁵ Cette formation comprend outre la formation disciplinaire dont il sera question ici pour la géographie, la formation générale et la formation commune destinées à tous les étudiants et professeurs-stagiaires. La formation générale concerne un cycle (le premier ou le second), la formation commune est inter-cycles. Leurs contenus concernent tous les professionnels, quels que soient la discipline qu'ils enseignent : connaissance des adolescents, gestion de classe, pratiques pédagogiques, nouveaux dispositifs non disciplinaires

⁵⁶ Le domaine transversal correspond aux champs de la psychologie, de la pédagogie, de la maîtrise de la voix et du geste, de la philosophie, de la sociologie etc.

⁵⁷ Sur les 39 enseignants-chercheurs géographes travaillant en IUFM (source : site des IUFM de France), 12 produisent en didactique de la géographie, en histoire et en épistémologie de la géographie (dont la géographie scolaire).

La vue que je propose est gouvernée par le principe simple selon lequel les fonctions de chercheur et de formateur prennent sens l'une par rapport à l'autre. L'ensemble recherche et formation auquel il faut ajouter l'enseignement dans les classes qui est pour une grande partie le terrain de la recherche, est organisé par une finalité de compréhension des changements contemporains dans les pratiques d'enseignement et de formation. C'est **autour de ces questions de changement que peut se concevoir une certaine cohérence dans l'activité professionnelle de l'enseignant-chercheur**. C'est en tout cas le pari de la posture professionnelle qui fonde l'essentiel de ma pratique. Il s'agit de tendre vers :

- une compréhension des raisons qu'ont les professeurs et les formateurs de (ne pas) changer, de (ne pas) transformer leurs pratiques ;
- une mise en relation des activités de recherche et de formation qui permette d'identifier les axes à privilégier pour orienter cette compréhension et agir en conséquence ;
- une compréhension de sa propre situation par rapport à un ensemble (le système éducatif) qui peut fonctionner sans recherche en éducation en général et sans recherche en didactique en particulier.

Ce chapitre propose *trois vues successives* de l'activité d'un enseignant-chercheur géographe :

1° la première « à plat » : l'activité de l'enseignant-chercheur peut être décrite comme une construction de liens entre les trois domaines de la recherche, de la formation et de l'enseignement. Je définis les conditions dans lesquelles il est possible de **concevoir l'activité de recherche, intégrée à un « changement éclairé » des pratiques enseignantes** ;

2° la deuxième, *dynamique, orientée par rapport au pôle de la recherche* : l'activité de recherche entretient des rapports multiples avec l'activité de formation, du fait des types de recherche qui peuvent être conduites. Je précise ce en quoi **l'activité de recherche peut être considérée comme une dynamique majeure de changement dans les pratiques de formation** (et de formation des formateurs) ;

3° la troisième, *dynamique et multipolaire* : l'activité de l'enseignant-chercheur intervient dans un système complexe d'informations et de représentations croisées. Je propose de concevoir cette activité comme un « **système** » **d'exploration des pratiques d'enseignement en écart par rapport aux pratiques majoritaires**, mais qui ont lieu dans des conditions normales de fonctionnement.

1. Construire des relations entre les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche, pour comprendre et agir sur les changements de pratiques d'enseignement de la géographie

Le contexte professionnel et institutionnel des IUFM n'offre pas d'ensemble préconstruit de relations recherche- formation- enseignement. D'une part, la demande politique en éducation et en formation n'est pas une demande intégrée. Par exemple, à des textes ministériels définissant un changement pour l'enseignement de la géographie dans un cycle donné, ne correspondent automatiquement ni des appels d'offre de recherches, ni des programmes expérimentaux de formation continue qui permettraient d'accompagner et d'évaluer le changement effectif. D'autre part, le milieu professionnel des formateurs d'enseignants en histoire-géographie est peu structuré. La faiblesse des réseaux et le petit nombre d'équipes

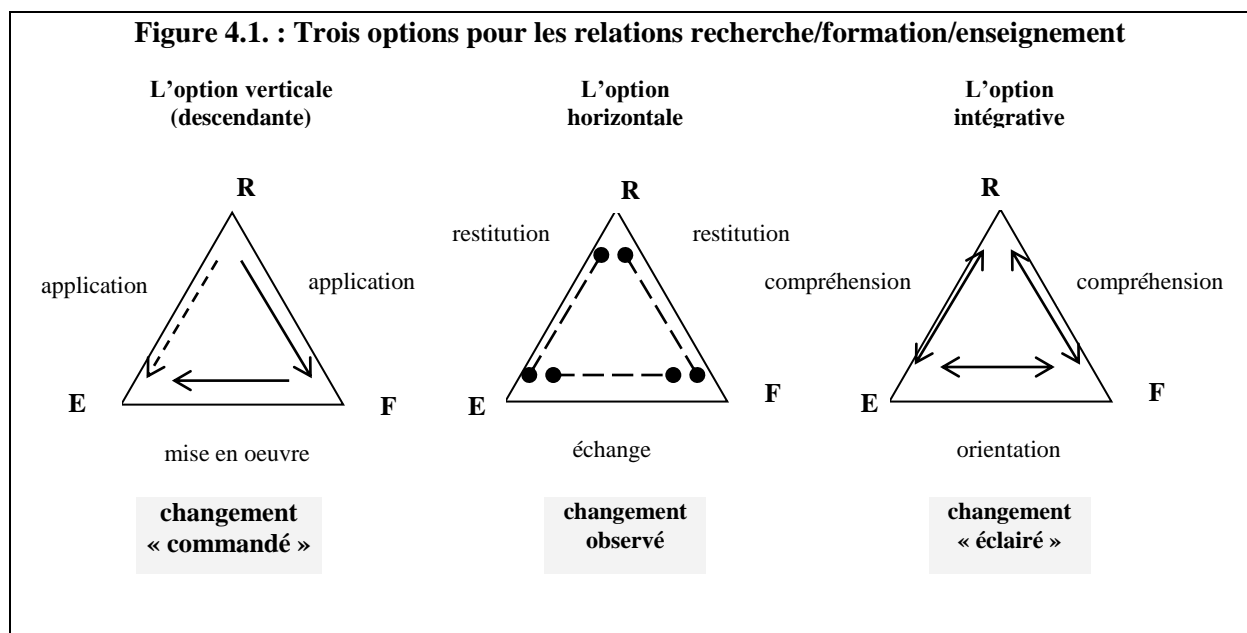
inter-IUFM ne permettent guère pour l'instant d'envisager des programmes de travail communs sur les stratégies et les dispositifs de formation initiale et continue, en articulation avec des recherches en didactique. Tout du moins nous ne sommes qu'à l'amorce de tels chantiers. C'est l'activité de recherche qui permettra de les ouvrir.

Après avoir présenté différentes conceptions possibles des relations entre recherche, formation et enseignement, je m'attacherai à formaliser ces relations, telles que je tente de les construire dans ma pratique. Je proposerai un exemple : celui des pratiques cartographiques, avant de montrer concrètement en quoi l'intelligibilité que la recherche donne aux changements de pratiques des professeurs, permet d'orienter l'activité de formation professionnelle.

1.1. Conceptions des relations entre recherche, formation et enseignement

Plusieurs façons d'envisager les relations entre les trois domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche sont possibles. Les options prises à ce niveau là de l'activité de l'enseignant-chercheur en IUFM, engagent à la fois les conceptions de la formation et celles, sinon de la recherche, en tout cas de la construction des objets de recherche en didactique de la géographie, en relation tout particulièrement avec la question des changements de pratiques.

Trois options peuvent être distinguées à titre de repères : l'option verticale (descendante), l'option horizontale, l'option intégrative.



1° : **l'option verticale (descendante)** suppose qu'une recherche expérimentale mette au point en amont, une théorie ou un modèle général de l'apprentissage et des connaissances géographiques. Ce modèle général est la référence des actions de formation qui ont pour fonction de l'appliquer, de le spécifier suivant les objets et les niveaux d'enseignement concernés par la formation. Ensuite les professeurs sont considérés comme mettant en œuvre dans les classes, l'application du modèle opérée en formation. C'est une option qui n'a pas pour objectif prioritaire de connaître les pratiques des formateurs et des professeurs, lesquels sont des relais à deux niveaux successifs, de la production scientifique. Au mieux, une

recherche appliquée peut s'imaginer sur le niveau de la formation, pour formaliser les méthodologies de formation et d'enseignement adéquates avec le modèle général. La direction du changement de pratiques est donnée initialement et unilatéralement par la recherche en éducation. **La formation rend le changement possible ; l'enseignement le met en œuvre.** Cette option s'accommode bien d'une division du travail recherche expérimentale-enseignant-chercheur/ formateurs non enseignants-chercheurs.

2° : l'option horizontale consiste à ne mettre aucune fonction, ni aucune personne en position de surplomb. Le chercheur a pour objectif prioritaire de connaître et de faire connaître les pratiques et les savoirs professionnels des professeurs et des formateurs. Ces pratiques et ces savoirs sont considérés comme affleurant dans la parole des acteurs. Les connaître et les faire connaître, c'est restituer cette parole, en intervenant tout au plus pour préciser les circonstances dans lesquelles cette parole est adressée et reçue, et pour expliciter au lecteur ce qui va de soi, pour les protagonistes (le formateur ou le professeur et le chercheur). En formation, le formateur est le récepteur de la parole des enseignants : les échanges sur les pratiques constituent l'élément unique de la formation. Après la formation, le responsable procède à une restitution tout juste accompagnée de commentaires destinés à préciser le contexte dans lequel s'est déroulée la formation. Dans ce cadre de fonctionnement, le changement de pratiques est le produit de logiques individuelles ainsi que des effets des échanges interindividuels en formation. **Le chercheur** enregistre en quelque sorte ces changements et **fait savoir que les professeurs sont capables de changements dans leurs environnements professionnels respectifs.**

3° : l'option intégrative implique un ensemble de relations plus compliqué. Elle suppose que des interactions soient possibles entre chacun des trois domaines. Sur le plan de l'approche du changement, cette option est plus difficile pour l'enseignant-chercheur, mais elle donne mieux sens au travail en IUFM. C'est en tout cas l'option que je prends.

Le chercheur ne produit pas en amont un modèle général, lequel paré de sa légitimité scientifique, est censé donner la direction du changement de pratiques. Le changement ne peut se concevoir qu'en relation avec les professeurs et les formateurs concernés. Aussi, le travail scientifique nécessite une investigation sur les pratiques quotidiennes des enseignants et des formateurs. D'une part c'est là que le chercheur peut repérer des pratiques différentes, nouvelles et chercher à comprendre comment certains professeurs parviennent à les mettre en place. D'autre part c'est par l'observation sur le terrain que le chercheur peut aussi prendre la mesure des conditions dans lesquelles travaillent des professeurs, dont le métier se résume de moins en moins à la transmission/construction de savoirs disciplinaires (voir *infra* chapitre 7). Dans ce cadre, l'enseignant-chercheur, lorsqu'il est formateur, peut participer au changement de certaines pratiques, mais il pourra prendre en compte les conditions dans lesquelles ce changement peut se produire, être accepté, être jugé souhaitable par les professeurs concernés. **Le changement n'a de sens que comme ouverture des possibilités de choix du professeur ou recherche, avec lui, d'une meilleure adéquation entre ses intentions et ses réalisations.** C'est tout l'enjeu de l'option intégrative.

1.2. L'option intégrative : un système de relations

L'option intégrative suppose de construire un ensemble double de relations (figure 4.2) entre les domaines de la recherche, de la formation et de l'enseignement. Pour préciser la nature de ces relations, je lirai d'abord la figure 4.2 en deux temps, partant à chaque fois du domaine de la recherche.

Du domaine de la recherche vers celui de l'enseignement :

- **l'activité de recherche consiste à produire des outils conceptuels et méthodologiques, pour décrire et comprendre les pratiques des professeurs** en géographie, ce en quoi elles échappent plus ou moins franchement aux caractères des pratiques décrites comme majoritaires. L'important est de décrire ce qui se passe dans des conditions normales à l'initiative de professeurs ou à l'initiative de l'institution. Dans le cas d'une prescription institutionnelle, le travail du chercheur est d'étudier les relations entre les deux réalités : changement de programmes, de dispositifs d'enseignement ou d'évaluation d'un côté et enseignement, de l'autre. Dans la recherche en didactique de la géographie, le propos n'est donc ni de juger et de valider (ou invalider) la prescription institutionnelle en géographie, ni de s'imposer en prescripteur concurrentiel ; mais d'établir ce qui se passe dans un contexte de classe concerné par un changement de texte officiel. Quels apprentissages ont lieu ? Quels écarts peut-on repérer dans les pratiques d'un professeur à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre ? Quelles variables prennent de l'importance pour la détermination des apprentissages, chez les professeurs, chez les élèves, dans le fonctionnement de la classe, dans le fonctionnement de l'établissement ?
- **de l'activité d'enseignement à l'activité de formation : les constats et les hypothèses sur lesquelles débouche le travail de recherche, permettent de repérer des enjeux importants pour la formation.** En conséquence, la recherche sur l'enseignement fournit un cadre plus ou moins étoffé suivant les recherches menées, pour la conception de dispositifs et de contenus de formation ;
- enfin, **l'activité de formation mise en forme grâce au cadre fourni par les résultats de recherche, peut alimenter à son tour le domaine de la recherche.** Elle permet de cerner intuitivement dans un premier temps, des aspects du métier de professeur d'histoire-géographie, des aspects du fonctionnement de certaines classes qui semblent avoir échappé jusqu'à présent à toute investigation. C'est évidemment à la recherche de confirmer ou d'infirmer ces intuitions. Disons que la formation professionnelle est un **lieu de veille des pratiques** à partir duquel, entre autres références, des questions de recherche utiles pour l'enseignement et la formation peuvent se concevoir.

Du domaine de la recherche vers celui de la formation :

- **les pratiques de recherche infiltrent les pratiques de formation : ainsi, des données peuvent être produites en formation, sur la formation,** selon un protocole défini par rapport à des objectifs de recherche. Le chercheur conçoit de concert la formation, les outils de formation (organisation des séances, types de contenus, production des professeurs stagiaires) et les outils de recherche qui permettent de comprendre ce qui se passe durant le temps de la formation et si possible, ce qui passe dans les classes en relation avec ce temps de formation. Autrement dit, le chercheur doit prévoir de produire des observables, permettant de valider ou invalider) les hypothèses qui fondent les choix de formation. C'est ce type de relation qu'exploite la recherche dont je présente certains résultats au chapitre 6 ;
- **les pratiques de recherche sur la formation permettent aussi de produire des données sur les pratiques enseignantes.** Il s'agit alors de valider (ou invalider) les hypothèses qui sous-tendent la conception de la formation, concernant le travail des professeurs, les façons dont le savoir enseigné est produit, les discours géographiques des enseignants dans les classes et les contraintes qui s'exercent sur leur production

(valeurs, engagement personnel, conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage, conditions de travail) ;

- enfin, **l'enseignement est un réservoir de pratiques à décrire, à comprendre**, notamment celles qui paraissent sortir des fonctionnements présentés comme habituels ou bien celles qui sont présentées par leurs auteurs ou par d'autres sources (institutionnelles) comme étant plus efficaces que d'autres. Il s'agit donc de décrire ces pratiques en élaborant des grilles de lecture avec des cadres conceptuels adaptés.

Je viens de décrire successivement deux ensembles de relations dans le triangle recherche-formation-enseignement. Toutefois, ces deux ensembles fonctionnent de façon simultanée. Du coup, chacun des côtés du triangle est le siège d'une dynamique spécifique qu'il faut replacer dans une dynamique d'ensemble :

- sur le côté **recherche-enseignement** : l'activité du chercheur-formateur s'inscrit dans une **alternance** qui lui permet d'une part, de fabriquer des cadres conceptuels, de valider ou invalider des hypothèses construites dans ce cadre ; et d'autre part, de repérer des pratiques enseignantes nouvelles, efficaces, de chercher à les comprendre, - dans le cadre d'un partenariat, d'un contrat passé avec les professeurs concernés, en s'appuyant sur les cadres interprétatifs établis ;
- sur le côté **enseignement-formation** : l'activité du chercheur-formateur s'inscrit dans une dynamique propre à la formation, d'action (articuler des contenus dans une forme adaptée aux objectifs de formation) et de validation/ invalidation des hypothèses qui fondent la formation ;
- sur le côté **formation-recherche**, l'activité du chercheur-formateur a pour but de contribuer à structurer le champ de la recherche sur la formation des enseignants tout en participant à la compréhension des processus de formation, chez les enseignants et, en partie avec eux. D'une part, il identifie des thèmes pour lesquels les formateurs manquent de connaissances concernant le travail, les conceptions, les pratiques des enseignants. Ainsi, il est possible de concevoir que les formateurs produisent en formation, des données qui permettent de bâtir des hypothèses sur lesquelles fonder des actions de formation plus efficaces. D'autre part, il repère en formation des indices de conceptions, de manières de faire en classe, qui laissent penser que des aspects de la pratique professionnelle quotidienne restent à explorer. Avec en perspective à plus ou moins long terme, à la fois une direction de recherche et une orientation nouvelle pour des contenus de formation professionnelle.

1.3. Un cas : les pratiques cartographiques, révélatrices de certains leviers d'innovation dans la géographie scolaire

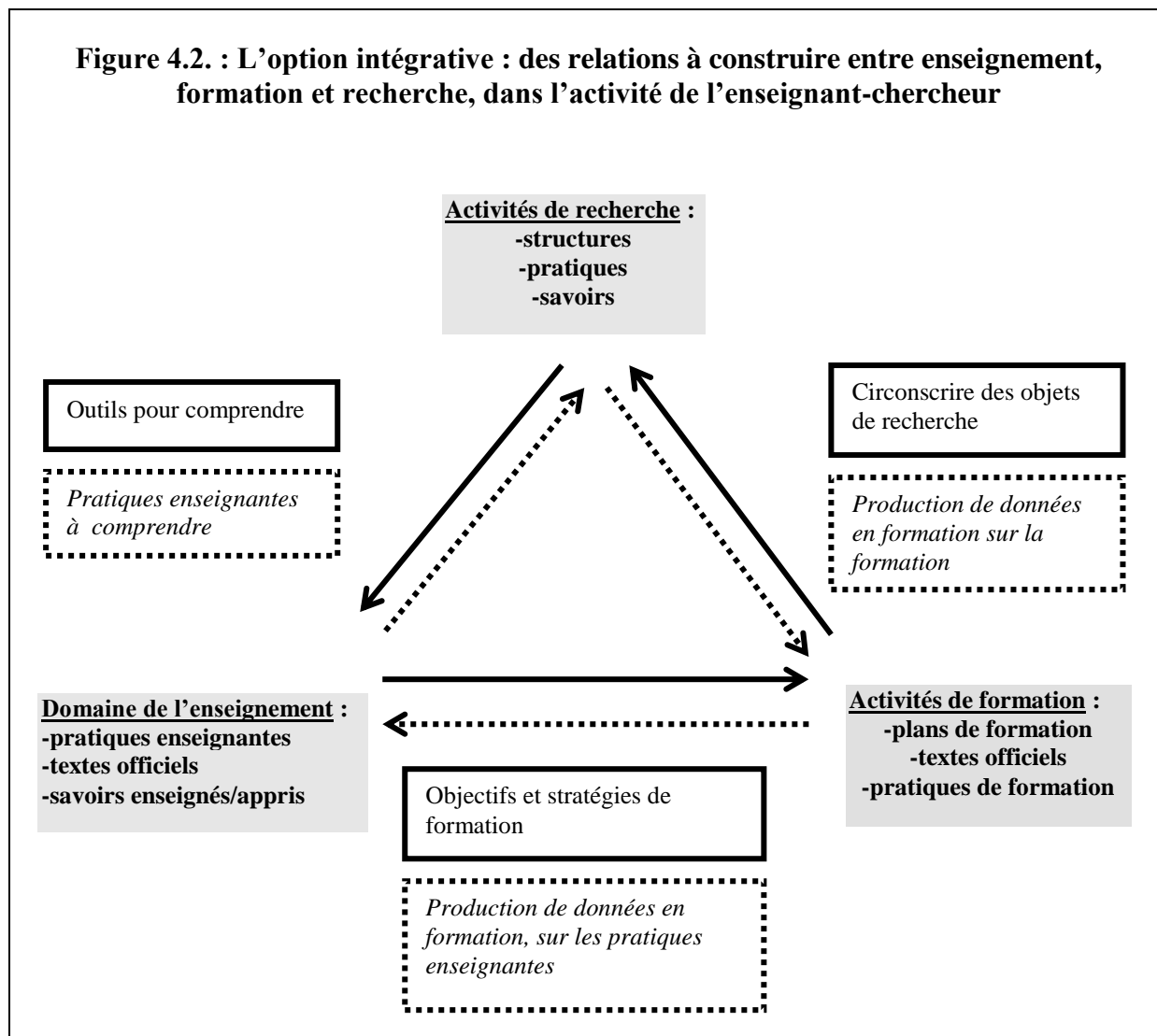
Cette représentation de l'activité du chercheur-formateur, comme toutes les représentations, produit un effet à la fois de simplification et d'idéalisation des relations, qu'elle met en évidence. En réalité ces relations se construisent plus ou moins facilement dans la durée.

D'une part, des contraintes de toute sorte s'exercent, quel que soit l'aspect considéré de l'enseignement de la géographie ou de la formation des professeurs en géographie.

Contraintes statutaires : l'activité de recherche n'est une activité reconnue institutionnellement ni pour les formateurs qui n'ont pas le statut d'enseignant-chercheur, ni pour les enseignants susceptibles de travailler avec des formateurs sur des sujets de recherche communs⁵⁸. **Contraintes de temps** : les durées et les rythmes de la recherche ne coïncident

⁵⁸ Par conséquent, la reconnaissance d'un engagement des formateurs, dans une activité qui est à l'articulation de la recherche et de la formation, relève de la volonté politique de chaque IUFM. L'activité de recherche en

pas toujours (rarement) avec ceux des demandes des professeurs, ni avec ceux des actions de formation. **Contraintes liées au milieu professionnel** : la présence ou l'absence d'équipes constituées, l'existence ou non de « noyaux » de formateurs ayant des terrains d'exercice et des centres d'intérêt communs jouent sur l'établissement (ou non) et le fonctionnement (durable ou non) des relations que j'ai décrites.



D'autre part, suivant les thèmes d'étude, ces relations peuvent se mettre en place plus ou moins facilement, notamment en fonction de l'histoire locale ou nationale de la recherche en éducation et de la formation. Dans le cas des pratiques cartographiques, des facteurs jouent favorablement sur la construction de ces liens. Tout d'abord, ces pratiques sont des marqueurs disciplinaires, que la formation initiale et continue des enseignants n'a pas pu laisser de côté. Ensuite, une volonté de rénovation de ces pratiques a animé des équipes de formateurs, dans différentes académies. Or, nombre de ces formateurs étaient familiers des recherches en didactique de la géographie conduites à l'INRP, des propositions faites par l'AFDG ainsi que

éducation, en relation avec les IUFM, pour les enseignants du secondaire, ne donne lieu à aucune reconnaissance.

des démarches et des productions graphiques de la géographie « chorématique »⁵⁹. Il y a là un potentiel exploitable en formation à condition d'entretenir une dynamique de recherche pour les formateurs.

Comprendre des pratiques cartographiques en rupture partielle avec la tradition scolaire

Les observations de classes et les entretiens conduits lors de la recherche INRP consacrée à l'analyse des pratiques mettant en œuvre des cartes et des modèles graphiques en classe de géographie, ont permis d'une part de valider des outils d'analyse et des modèles interprétatifs valables pour l'ensemble des pratiques d'enseignement ; d'autre part de mieux comprendre des pratiques qui ne possèdent pas toutes les propriétés des pratiques présentées comme majoritaires. De fait, la recherche a pu être efficace, parce qu'elle tirait bénéfice de recherches antérieures, qui avaient permis de décrire et interpréter des pratiques scolaires considérées comme majoritaires et conformes à une tradition disciplinaire. Un outil d'analyse tel que la notion de forme didactique (chapitre 3, section 1) est, entre autres, issu de cette recherche. Il faut le voir non seulement comme le produit d'une activité d'observation du chercheur, mais comme un résultat rendu possible par des pratiques d'enseignement à la fois variées, et présentant pour certaines, des récurrences, des régularités, qui ne sont pas celles auxquelles les modèles didactiques de l'auto-référence nous préparaient.

C'est ainsi que des cours de géographie observés dans l'Académie de Dijon, nous ont permis de souligner une « *forme didactique commune* » (Fontanabona, Journot, Thémines, 2002, p.170), pour douze séances, lesquelles « *mettent en œuvre les programmes officiels et ne sont pas en rupture totale avec la tradition scolaire. Les professeurs les présentent comme des pratiques régulières, habituellement...normales. Elles se distinguent tout de même assez fortement des pratiques scolaires dominantes par l'importance centrale donnée à la maîtrise d'un réseau notionnel, le temps accordé à une effective mise en activité des élèves et l'acceptation d'une pluralité de résultats dans l'élaboration des croquis* » (ibid., p.171)

Résoudre les problèmes d'enseignement posés par la schématisation cartographique, dans les classes de cinquième et de quatrième

La recherche a permis de mettre en place une action de formation avec une partie des professeurs rencontrés à son occasion. Pour les chercheurs-formateurs, l'objectif était de tenir compte de certains résultats afin d'accompagner ces professeurs, dans un processus d'innovation balisé en commun. Cependant, l'objectif de la formation a été négocié avec des professeurs qui avaient eux comme souci, d'établir des progressions notionnelles solides pour leurs classes. Finalement, la formation a eu pour objectif de résoudre les problèmes d'enseignement posés par la schématisation cartographique dans les classes de cinquième et de quatrième. La formation était du type *recherche-action* (voir section 2). Si elle a permis aux professeurs d'avancer dans la compréhension et la détermination de leurs choix d'enseignement cartographique, cette stratégie s'est aussi nourrie des pratiques qu'elle inspirait dans les classes ; pratiques dont l'analyse (effectuée à partir des productions des professeurs et de leurs élèves) constituait un des contenus importants de la formation.

De l'enseignement vers la formation, les formateurs se sont adaptés à l'objectif prioritaire des professeurs (mettre au point des progressions notionnelles efficaces) en leur proposant tout d'abord d'appréhender les fondements épistémologiques des séances qui avaient été observées pendant la recherche INRP ; avant d'arrêter collectivement le réseau notionnel jugé le plus opératoire avec les

⁵⁹ Sur l'histoire de cette convergence entre milieux de la formation d'enseignants d'histoire-géographie et géographie « chorématique », voir : Journot M., 1999, « Schématisation et modélisation cartographiques en France : des pratiques scolaires en débat », *Cahiers de Géographie du Québec*, vol.43, n°120, p.495-516

élèves pour la mise en œuvre des programmes⁶⁰. De la formation vers l'enseignement, les chercheurs-formateurs ont pu produire de nouvelles données sur les classes. En effet, des outils d'enseignement nouveaux (tableau notionnel, par exemple) fabriqués collectivement, ont été introduits dans les pratiques analysées en formation. Ainsi il a été possible de mieux observer les tensions dans lesquelles différentes logiques placent les professeurs lorsqu'ils innover. « *La priorité donnée à l'apprentissage notionnel (volonté de changement) a eu comme conséquence que les différents territoires au programme n'ont pas été abordés de façon « complète » selon la tradition scolaire, surtout en début d'année. Les professeurs se sont alors reprochés « de ne pas avoir montré tout ce qu'il fallait montrer » (contraintes disciplinaires). Ceci les a conduits à chercher à concilier les deux objectifs contradictoires, en alternant pour le même territoire, les séances sur les « apprentissages factuels de base » et les séances d'apprentissage notionnel »* (ibid., p.184).

Une pratique réfléchie de la formation, pour identifier des limites à l'innovation dans les usages scolaires des cartes et des croquis.

Enfin, à partir de la recherche, les chercheurs-formateurs se sont employés à produire des informations utiles à la formation en général, en particulier aux actions de formation qui s'adressent explicitement à des professeurs dont on peut considérer qu'ils innover déjà sans l'appui de chercheurs et qui cherchent à les accompagner dans leur processus d'innovation. Ce faisant, cette formation permettait de fixer des repères, pour une ou des recherches futures.

Concernant l'apport de la recherche à la formation, elle a permis de repérer une inégalité de statut, chez les professeurs se formant, entre contenus géographiques et expression cartographique. Alors que l'objectif de formation visait à développer une réflexion commune et articulée entre ces deux versants de la production cartographique des discours géographiques, les contenus géographiques ont davantage mobilisé que l'expression cartographique. Alors que « *la confrontation avec les réseaux notionnels des autres collègues [...] a suscité le plus d'échanges et a permis la constitution de groupes de travail »* (ibid., p.182), « *le langage cartographique a gardé un statut subordonné [au langage verbal] après cette année de recherche/action/formation »* (ibid., p.184). Il y a là matière à s'interroger sur la fonction que les professeurs donnent aux cartes, croquis et schémas dans leurs cours. Si une maîtrise assurée des notions géographiques ne peut passer pour les professeurs, que par leur expression verbale (paragraphe ou conclusions rédigés), à quoi servent les croquis qu'ils font réaliser, selon eux, pour les apprentissages de leurs élèves ? Les professeurs ont-ils toujours conscience de la valeur des raisonnements, des « sauts conceptuels », qui sont produits par leurs élèves, lorsqu'ils les mettent en activité cartographique, face à des questions difficiles ? Tirent-ils le meilleur parti de ces activités sur le plan des apprentissages ? Ce type de questions ouvre évidemment des perspectives de recherche. Les premières analyses que je propose au chapitre 2, des fonctions des croquis en cours de géographie et de leur lien avec les types de discours géographiques (croquis-répertoire, croquis-idée et croquis-interprétation) se situent dans cette perspective. Plus en aval encore, on pourrait imaginer d'étudier quelles variables didactiques ont un impact significatif sur la fonction donnée au croquis : conditions d'alternance de phases d'argumentation, de débat et de phases de communication de résultats ; conditions de définition des choix graphiques des élèves ; conditions de la formulation de la question à laquelle les élèves doivent répondre par un croquis, etc .

L'ensemble de relations qui vient d'être décrit induit une circulation et une confrontation de savoirs que ne domine aucun des trois pôles. D'une part, chacun d'entre eux possède sa logique propre de traitement d'information, de production et de validation de savoirs : logique de validation scientifique pour la recherche ; logique de mise en mouvement des personnes pour la formation ; logique d'action pour l'enseignement. D'autre part, les informations que traite chacun des pôles, les savoirs dont il se sert, proviennent aussi des deux autres pôles.

Le pôle recherche est ainsi à la fois :

- **lieu de production et de validation scientifique de savoirs, en didactique de la géographie :** le rapport de la recherche sur les pratiques d'enseignement de la

⁶⁰ Pour un aperçu des différents temps de la formation, voir : Fontanabona, Journot, Thémines, 2002, p.182-184.

géographie avec ces cartes et des modèles graphiques pose les bases d'une analyse épistémologique des pratiques de classe ;

- **lieu de diffusion maîtrisée de ces savoirs**, grâce à des publications scientifiques ou professionnelles, à destination des enseignants : cette recherche a permis d'écrire des articles dans des revues destinées en partie aux professeurs de l'enseignement secondaire (*Mappemonde, L'Information géographique*) ;
- **lieu de conception d'actions de formation**, à partir de résultats de recherche, en relation avec les formateurs : une formation de type recherche-formation (voir *infra*, section 2) a été mise en place dans le prolongement de la recherche initiale ;
lieu à partir duquel des informations percolent dans les pratiques des formateurs ainsi que des professeurs, à partir de publications, à partir de lectures provoquées par des actions de formation, à partir d'expériences communes avec des chercheurs : les entretiens passés avec les professeurs lors de cette recherche, ont ainsi souligné l'importance de certains ouvrages scientifiques, de géographie et de cartographie ainsi que de certaines formations, dans le déclenchement de nouvelles pratiques ;
- **lieu d'étude des savoirs professionnels** mobilisés dans les classes et sur les lieux de formation : la recherche sur les pratiques cartographiques a cherché à accéder aux ressorts de l'action chez les professeurs, aux informations à partir desquelles ils décident de faire autrement, de faire mieux, ou à partir desquelles ils estiment qu'ils ont fait mieux ou pas ;
- **lieu de veille des changements dans les pratiques** de classe et de formation : cette recherche a établi l'existence d'effets formation à l'échelle d'une académie. Elle a aussi établi que des conceptions de l'environnement social et scolaire ainsi que des conceptions de l'enseignement de la géographie contribuent façonner les pratiques cartographiques.

Cependant, en fonction du thème, de l'aspect de la pratique enseignante, ces relations sont plus ou moins denses et innervées par des savoirs scientifiques de didactique. Le quotidien de l'enseignant-chercheur lorsqu'il est dans sa fonction de formateur, est marqué par cette hétérogénéité. Si une formation à la cartographie peut se préparer et se conduire en s'appuyant sur un cadre fourni par les résultats de recherches de différente nature, ainsi que sur des savoirs professionnels consistants, qui se sont construits en intégrant des informations issues de la formation et de la recherche, une formation à l'utilisation du film de fiction en cours de géographie par exemple, ne dispose pas du même cadre préétabli. La construction des relations entre recherche, enseignement et formation est à enclencher, dans ce domaine.

1.4. Comment la recherche permet à l'enseignant-chercheur, en formation, de se situer dans une perspective de changement « éclairé » des pratiques. Exemple de l'étude de cas, en classe de seconde.

Pour préciser ce en quoi de façon très concrète, des acquis de recherche permettent à un enseignant-chercheur dans sa fonction de formateur d'enseignants du secondaire, de concevoir une formation en suivant l'option intégrative, je partirai d'une représentation générale des relations entre demande institutionnelle, demande des professeurs, formation et recherche. Je spécifierai ensuite cette représentation générale pour l'étude de cas en

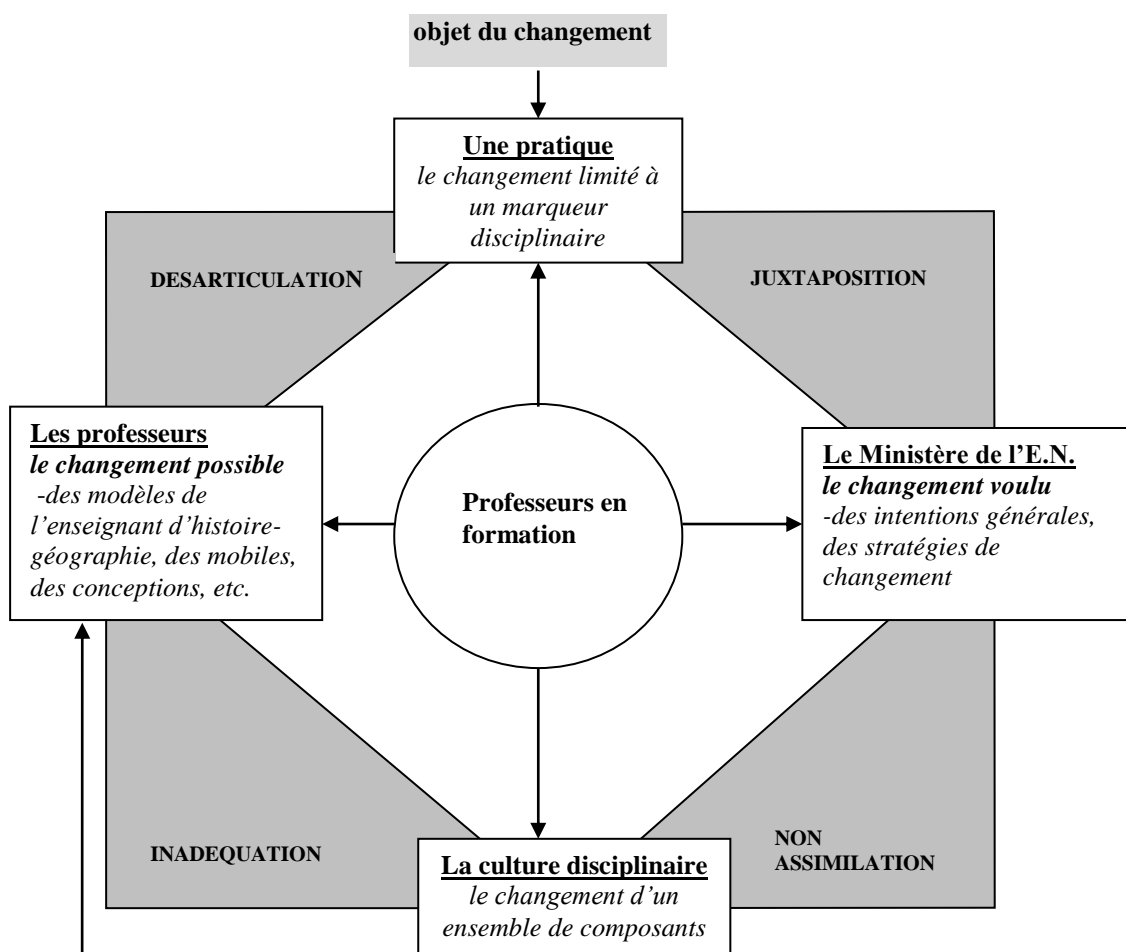
géographie ; étude de cas qui a constitué la nouveauté principale des programmes de la classe de seconde en 2000.

Quelle que soit l'action de formation continue disciplinaire prise en charge par un formateur, il est confronté à deux questions :

1° : quel est l'objet du changement visé par la formation ? En effet, quel que soit le mode de définition des actions de formation continue, toute formation vise à modifier des pratiques d'enseignement. Cette visée de changement peut ne concerner au premier abord, que des aspects limités des pratiques (limités à un objet d'enseignement, à un type de support, à un niveau de classe, par exemple) ou bien au contraire un ensemble important de pratiques liés entre elles ;

2° : quelles sont les ressources pour le changement visé ? Dans ce domaine, deux éléments peuvent être considérés comme ressources. Les éléments institutionnels : les textes définissent un cadre qui n'est ni totalement explicite, ni totalement homogène (voir *supra* chapitre 3 : les conceptions des finalités culturelles de la géographie), ni à considérer séparément de textes qui le précèdent. Les professeurs : aucun changement de pratiques n'est effectif sans « *mise en mouvement des personnes* » (Astolfi, 1997).

Figure 4.3 : La recherche en didactique et la problématique de la formation disciplinaire : repères



moteur du changement

Pour toute action de formation disciplinaire, un formateur est confronté à deux questions : quel est l'objet du changement, de la transformation, visés par la formation ? Sur quels appuis peut-il compter pour ce changement ? La figure est composée à partir de ces deux axes. Ils relient les éléments entre lesquels la formation disciplinaire doit réaliser une adéquation. Entre chacun des couples d'éléments, des difficultés de mise en adéquation apparaissent. Ce sont les « *espaces à risques* » de la formation, figurés en grisé. La recherche en didactique aide à estimer ces espaces à risque, entre des professeurs approchés comme sujets, avec leurs raisons d'agir, leurs conceptions et leurs manières de faire ; une institution replacée dans son évolution historique et une discipline scolaire identifiée à des composants solidaires, dans une culture professionnelle spécifique.

ctif de
par la

Aucun des quatre éléments représentés ne correspond à un donné pour le formateur ; c'est-à-dire à un élément qui s'offrirait sans analyse, comme objet ou support du changement de pratiques. Précisément, la réflexion sur ce qui est en jeu pour chacun d'entre eux, nécessite un détour par des acquis de la recherche ; détour qui permet de définir les objectifs de la formation.

Du côté des professeurs, la recherche sur les pratiques cartographiques a permis de mettre en évidence, l'importance de modèles de l'enseignant d'histoire-géographie (voir chapitre 1, section 3) dans l'orientation de changements de pratiques. De résultat de recherche, ces modèles de l'enseignant d'histoire-géographie deviennent outil d'analyse des motivations des professeurs qui viennent en formation. Cet outil permet de ne pas en rester aux « leviers » du changement, qui conduisent les professeurs à venir en formation continue. Ces « leviers » peuvent être une sensation de stagnation professionnelle, une volonté de partager des expériences, la recherche de nouveauté, etc. L'outil modèle de l'enseignant d'histoire-géographie permet au formateur d'organiser le passage pendant la formation, de l'expression de « leviers » de changement à la recherche, à l'explicitation de véritables raisons de changer ses pratiques.

Du côté de l'institution, les textes officiels qui portent à la connaissance des enseignants les nouveautés demandées ne comprennent que très rarement l'exposé exhaustif et circonstancié des intentions de leurs auteurs. Ces intentions peuvent être approchées par l'étude de la « littérature grise » produite à l'occasion de la publication de ces textes officiels (entretiens, débats dans les revues professionnelles, conférences données par les inspecteurs généraux ou pédagogiques et publiés ensuite sur Internet...). Mais c'est le détour par ce que la didactique et l'histoire des disciplines ont produit, concernant la structure disciplinaire et la production du savoir, qui aide à situer le changement voulu à la bonne échelle de temps (voir chapitre 5). La réflexion historique aide pendant la formation, avec les professeurs, à prendre la mesure des changements possibles, à l'échelle de l'année scolaire ou de quelques années scolaires.

L'objet du changement doit être considéré dans son rapport avec le cadre de vie et de pensée que constitue la discipline scolaire. Là encore la recherche en didactique de la géographie fournit d'intéressants éléments de cadrage. Le changement vise-t-il un marqueur disciplinaire de la géographie scolaire ? Cherche-t-il au contraire, à installer de nouveaux rituels, un nouvel élément d'identification de la discipline ? S'agit-il d'un élément qui pourrait permettre de renouveler l'enseignement de la discipline à partir de marqueurs déjà installés ? En formation, ce n'est donc pas tant le récit des pratiques des professeurs qui sera important (même s'il constitue un point de passage nécessaire) que le rapport d'identification que les professeurs vont construire en formation, entre l'objet nouveau et la géographie scolaire. Est-il plutôt orienté vers le passé de la discipline scolaire (conformation de la nouveauté à des normes d'usage très largement héritées) ou plutôt vers un futur déjà présent (réemplois partiels, recompositions, invention de dispositifs en relation avec les nouveaux contextes d'enseignement). Dans le cas où la formation vise plus qu'un simple objet (objet

d'enseignement ou objet pour l'enseignement), c'est toute la culture disciplinaire qui est concernée. La discipline étant cet ensemble cohérent que la didactique et l'histoire des disciplines nous ont appris à connaître, l'objectif d'une formation qui accompagnerait un changement de cette envergure, devrait se définir par rapport aux liens, aux structures qui donnent cette cohérence entre les différents traits disciplinaires : c'est un changement de culture disciplinaire. L'étude de cas dans le programme de la classe de seconde, relève de ce niveau de changement.

La recherche en didactique aide à concevoir que les quatre éléments présentés sur la figure sont en relation dans une formation. Toute modification produite sur l'un de ces éléments est nécessairement accompagnée de modifications sur les autres. L'intérêt de la recherche pour le formateur, est qu'elle lui permet d'être conscient de ce fonctionnement d'ensemble. Elle l'aide à définir des objectifs de formation en conséquence. Elle ne garantit cependant pas l'efficacité de la formation. Par ailleurs, l'étude sérieuse des effets d'une formation nécessite en soi un travail de recherche (Cauterman, 2000).

Enfin, il n'existe pas de formation sans but de formation, pour le formateur ; et en amont, sans intention de participer de façon autonome et responsable, aux changements de pratiques des professeurs. La définition du but de formation nécessite en effet de préciser l'intention de changement à la participation duquel vise la formation. Là encore, la recherche intervient comme moyen de cadrage. Elle permet tout d'abord, en s'appuyant sur des cadres conceptuels, des hypothèses et des grilles de lecture, de produire une intelligibilité des changements en cours dans l'enseignement de la géographie. Mais surtout, elle constitue un repère pour savoir si le changement dont elle permet de faire l'hypothèse, d'entrevoir la possibilité, est en adéquation avec ce que le formateur souhaite pour l'enseignement de la géographie.

Pour l'étude de cas en classe de seconde, le texte officiel (BOEN, 31 août 2000, hors-série n° 6, p.1) relaie certains des thèmes dont sont porteurs entre autres, les didacticiens de la géographie, depuis plus de vingt ans. Par exemple : le thème selon lequel la géographie scolaire trouve mieux sa place dans l'ensemble des disciplines scolaires, lorsqu'elle affiche clairement sa problématique spatiale et les concepts qui caractérisent son activité scientifique. Ou encore le thème selon lequel les apprentissages disciplinaires chez les élèves, supposent l'appropriation progressive de quelques concepts centraux, dont la signification se construit dans l'étude de territoires différents, avec des niveaux de complexité croissants. **L'interprétation que je fais du texte officiel (et de l'ensemble des textes de la géographie du lycée) dessine un canevas de changement auquel je pense que je peux et même je dois participer et que je dois contribuer à mon échelon, à faciliter.** Tous les textes officiels de la géographie scolaire ne me conduiraient pas à de telles conclusions.

Si au niveau du principe d'action, les quatre éléments ont été mis en relation, il est possible en revanche, que dans la réalité, l'inadéquation des moyens aux objectifs ainsi que des contraintes multiples (de durée, de programmation dans l'année, de dynamiques de groupes en formation, etc.) conduisent à des désarticulations entre les quatre éléments. Alors, se dessinent les « **espaces à risque** » **du changement de pratiques** (voir figure 4.4). Une fois encore, le diagnostic peut être facilité par les cadres conceptuels issus de la recherche. Par souci de ne pas entrer longuement dans les problématiques de formation, tout en n'étant pas totalement abstrait pour le lecteur non familier des situations de formation de professeurs d'histoire-géographie du secondaire, j'illustre brièvement chacun des espaces à risque, à partir de cas de professeurs rencontrés dans des formations disciplinaires et dans des situations d'observation de classe.

Entre les professeurs et les pratiques, des cas de **désarticulation** sont possibles. Pour un professeur dont la raison principale de modifier ses pratiques, est d'éprouver un intérêt renouvelé pour l'exercice de son métier (Fontanabona, 2000, p. 283), il est possible qu'il comprenne la formation comme un moyen de prendre connaissance de nouveaux supports et de nouvelles expressions cartographiques (schématiques) qui lui permettront d'être suffisamment en adéquation avec l'image qu'il veut avoir

de lui-même : moderne, sachant se renouveler. Mais sa démarche après la formation risque de ne pas changer. Le professeur exposera des schémas (au lieu de cartes ou de croquis plus classiques) qui diront comme avant, la vérité à retenir à propos du territoire étudié. Si les formateurs cherchent à prendre en compte sa raison de modifier ses pratiques, à la faire expliciter, à la discuter, ils donnent une chance au(x) professeur(s) de s'interroger sur une éventuelle redistribution des rôles de l'enseignant et des élèves dans la classe de géographie. Cela lui permet d'ouvrir la gamme des choix possibles et éventuellement de redéfinir des besoins de changement.

Entre les pratiques et les intentions politiques, le risque majeur est de produire par application de textes officiels composites ou d'intention variable, la **juxtaposition** de pratiques hétérogènes. Par exemple, les textes officiels du cycle central des collèges, en histoire-géographie, soulignent à la fois, l'importance d'apprentissages spécifiquement disciplinaires (la mémorisation de repères spatiaux, la technique du croquis) et la nécessité d'apprentissages en rupture avec le cadre de vie et de pensée disciplinaire : les « *convergences disciplinaires* » (Ministère de l'Education nationale, 1997, p.37)⁶¹. Le texte officiel met l'accent sur le caractère transdisciplinaire de « *démarches intellectuelles [...]* également mises en œuvre par d'autres disciplines » (ibid., p.37), telles que la recherche documentaire. La demande faite aux élèves peut s'avérer au final très « sectorisée ». Des enseignants encouragés à développer la recherche documentaire en autonomie au CDI, font réaliser des posters qu'ils évaluent en privilégiant nettement la qualité esthétique de la production (l'expression), par rapport à la pertinence de cette production (sa signification). Quel sens les élèves peuvent-ils trouver à une discipline, qui d'un côté s'identifie à des méthodes spécifiques vis-à-vis de l'image (la description, la mémorisation, le croquis de paysage), et d'un autre côté, néglige de (se) demander : qu'est-ce qu'un document géographique ? Qu'est-ce qu'une information géographique ? La formation peut choisir de traiter séparément ces différentes références [et donc produire des stages juxtaposés] ou bien d'aborder avec les professeurs, la question du sens à donner à des injonctions apparemment contradictoires. Mais c'est alors un stage consacré aux « fondamentaux » de la géographie scolaire du collège qu'il faut mettre en place.

Entre les intentions politiques et la culture disciplinaire, se situe le risque d'une **non assimilation**. Par exemple, le programme de la classe de terminale de 1989 définissait comme nouvel objet d'enseignement *le système-Monde*, en lieu et place de l'étude des grandes puissances économiques. Cependant, ce nouveau programme impliquait un changement non seulement de contenus, mais aussi d'organisation de la matière enseignée et de méthode d'enseignement. En effet, l'approche systémique de l'espace mondial nécessitait une progression annuelle ; progression organisée autour de quelques concepts centraux et « connexes » que l'étude à plusieurs échelles de thèmes différents, permettait de construire. L'intention des auteurs du programme était de changer l'ensemble des traits qui constituent la géographie scolaire, dans le niveau de classe terminale - et sans doute au lycée (Clerc, 1999). Une formation adaptée devait prendre en compte dans le cas où les formateurs se trouveraient en accord avec lui, la bonne échelle du changement voulu.

Entre la culture disciplinaire et les professeurs, il y a les difficultés éprouvées à changer de pratiques dans un environnement professionnel qui n'est pas toujours facilitateur. On peut parler là d'**inadéquation**. Ainsi, Martine T. a pu changer ses pratiques d'enseignement de la cartographie, dans le contexte d'une formation diplômante prolongée par une formation continuée (licence de géographie pour des enseignants du secondaire, recrutés parmi les personnels de l'enseignement primaire, puis dix ans de participation assidue aux stages de cartographie et d'enseignement du paysage). Elle voudrait à nouveau changer, mais elle ne peut pas. Difficulté à se lancer dans de nouvelles lectures, par manque de confiance en soi, même si elle en perçoit l'intérêt ; difficulté à se situer faute d'échanges avec des collègues motivés dans l'établissement. Mais elle ne vient plus en formation continue. Comment concilier une aspiration au changement importante pour soi (mobiles personnels) avec des modifications plus lentes de la culture scolaire dont témoigne l'inertie relative de son environnement professionnel ?

Définir des objectifs de formation ; l'exemple de l'étude de cas en classe de seconde

Pour préciser comment les acquis de recherche aident à définir des objectifs de formation, je m'appuie sur le cas du programme de géographie de la classe de seconde qui est entré en vigueur en septembre 2001⁶². Nous sommes dans le cas d'une formation ordinairement

⁶¹ Ministère de l'Education nationale, 1997, *Programmes du cycle central 5^e et 4^e*, Paris : CNDP, 124 p.

⁶² Texte du programme : BOEN, hors série n°6, 31 août 2000

appelée « mise en œuvre de programme ». Il s'agit d'appréhender les intentions des auteurs du texte en le rapportant à la culture disciplinaire relative à la classe de seconde : *de quelle ampleur sont les changements voulus ? Quelles voies empruntent-ils ?*

Dans le nouveau programme de la classe de seconde (BOEN, 31 août 2000, hors série n° 6, p.1), il est demandé aux professeurs d'histoire-géographie, de commencer l'étude de chacun des sept thèmes constitutifs du programme, par des « études de cas ». Cette demande n'est pas une simple exigence de méthode d'enseignement. Elle concerne à la fois les contenus du savoir scolaire, l'organisation de la matière enseignée et la démarche pédagogique. C'est ce que l'on peut déduire de la confrontation du texte officiel avec des acquis de recherche en didactique de la géographie.

Ces études de cas semblent à première vue relever du domaine de la démarche pédagogique. Elles sont le moyen recommandé pour croiser dans chaque thème, les deux « entrées principales [du programme] : *l'environnement et l'aménagement* ». Ces deux entrées qualifiées plus loin de « notions transversales » sont avec « la notion d'organisation de l'espace [notion centrale] » : « *les composantes distinctes d'une même et unique problématique* ». Par conséquent, la mise en œuvre d'études de cas nécessite aussi de réfléchir sur la distribution et l'organisation des savoirs enseignés. Enfin, mises au service de cette problématique unique (« celle de l'appropriation et de la gestion de l'espace par les sociétés »), les études de cas incarnent en quelque sorte une « approche » qui se veut « globale, dépassant les distinctions entre géographie physique et géographie humaine, entre géographie générale et géographie régionale [...] ». La démarche de l'étude de cas a donc aussi partie liée avec la visée d'un changement dans les contenus à enseigner. L'introduction des études de cas est une des traductions privilégiées d'une volonté de changement de la culture disciplinaire dans la classe de seconde. Dans le fonctionnement dominant, le savoir enseigné se présente comme un texte exposé par l'enseignant, texte constitué disant le réel et faisant autorité chez l'ensemble des professeurs comme chez les élèves (Audigier, 1997).

Les études de cas remettent en cause ce fonctionnement. Elles soutiennent la mise en œuvre, d'un thème à l'autre, de deux « notions transversales » (environnement et aménagement). Elles auraient donc pour fonction d'amener à créer une continuité tout au long de l'année, une continuité pensée à partir des apprentissages des élèves. Dans cette optique (celle des apprentissages), la même notion est reprise dans plusieurs thèmes, enrichie d'attributs, approfondie. Le texte du savoir ainsi produit ne peut plus prétendre reproduire le réel. Il s'agit d'en éclairer quelques pans, à partir de cas dont la compréhension est organisée à l'aide de notions. Fondé sur quelques cas (une douzaine dans l'année), ce texte ne peut plus être commodément partagé par la collectivité des enseignants d'histoire-géographie. L'idée d'un texte constitué est donc mise à mal.

Enfin, la mise en œuvre d'études de cas conduit à réexaminer les modalités habituelles d'évaluation. Le texte officiel ne dit mot de l'évaluation, si ce n'est en la référant aux épreuves du baccalauréat. Mais en toute bonne logique, l'évaluation doit être située par rapport à la progression annuelle. Elle valide des acquis, par transfert de connaissances, sur un ou des cas différents de ceux étudiés pendant le cours, plutôt qu'elle ne cherche à vérifier la mémorisation d'un texte constitué.

En formation, favoriser la prise de conscience de l'ampleur du changement, nécessiterait de :

1°demander aux professeurs une interprétation du changement recherché par les auteurs du texte officiel, de manière à ce que les formateurs effectuent un premier repérage des motivations des professeurs, relativement à ce nouveau programme de géographie

2°analyser des études de cas proposées dans les manuels scolaires, de manière à ce que les stagiaires repèrent les intentions, les conceptions de leurs auteurs, en les rapprochant et en les dissociant de leurs propres préoccupations

3°mener une analyse épistémologique de quelques propositions d'auteurs de manuels et de propositions de professeurs (sur des séquences déjà réalisées dans leurs classes). Pour ces analyses se référer à des écrits scientifiques (en géographie : sur le thème correspondant, et en didactique de la géographie : sur les caractéristiques prêtées au savoir enseigné, en général, notamment sur son réalisme)

4°établir une liste des attentes des professeurs vis-à-vis des élèves. Cette liste devrait contenir pour chaque élément, deux niveaux d'exigence différents (idée de progression). Cette liste serait

modulable en fonction des intentions, des motivations des enseignants. Elle permet de faire avancer la réflexion sur l'évaluation de l'étude de cas

5°opérer un retour sur le texte officiel de façon à cerner les intentions de leurs auteurs, leurs ambitions de changement pour la discipline scolaire ; et en vis-à-vis les voies de changement que les professeurs se sont dessinés depuis le début du stage.

Les relations entre recherche, formation et enseignement peuvent donc se construire à partir de l'intelligibilité que la recherche donne des changements de pratiques des professeurs. Lorsque la recherche prend en compte les intentions des acteurs, elle permet aux formateurs de mieux fonder leurs actions de formation, par rapport aux professeurs et à leur employeur. La recherche s'impose comme une des voies de la formation de ces formateurs, nécessaire pour comprendre et agir sur les pratiques enseignantes.

2. Pratiquer différents types de recherche articulés à la formation des enseignants, pour entretenir des dynamiques de recherche et de formation

Dans la section précédente, le pôle d'activité recherche a été présenté de façon homogène. La présentation des relations entre les trois domaines (recherche, formation, enseignement) a souligné l'existence de circulation d'informations. Ces courants d'échange se comprennent mieux si le pôle d'activité recherche est représenté comme labile et composite. Par rapport à la représentation précédente (section 1), celle-ci se concentre sur les propriétés dynamiques de la recherche. Les deux autres pôles sont donc minorés au profit de l'étude de l'influx que leur apporte la recherche. Le pôle recherche est abordé successivement par les types de recherche qu'il est possible de conduire dans un IUFM, en didactique, et par les fonctions de la recherche dans l'activité des formateurs.

2.1. Les types de recherche en didactique de la géographie

En se plaçant dans la perspective de l'option intégrative (figure 4.1), l'idée qu'il puisse exister différentes catégories de pratiques de recherche prend sens. J'en propose un groupe de définitions assorties d'exemples de didactique de la géographie. Plutôt que les dénominations, ce sont les propriétés de ces différentes catégories sur lesquelles il faut s'arrêter.

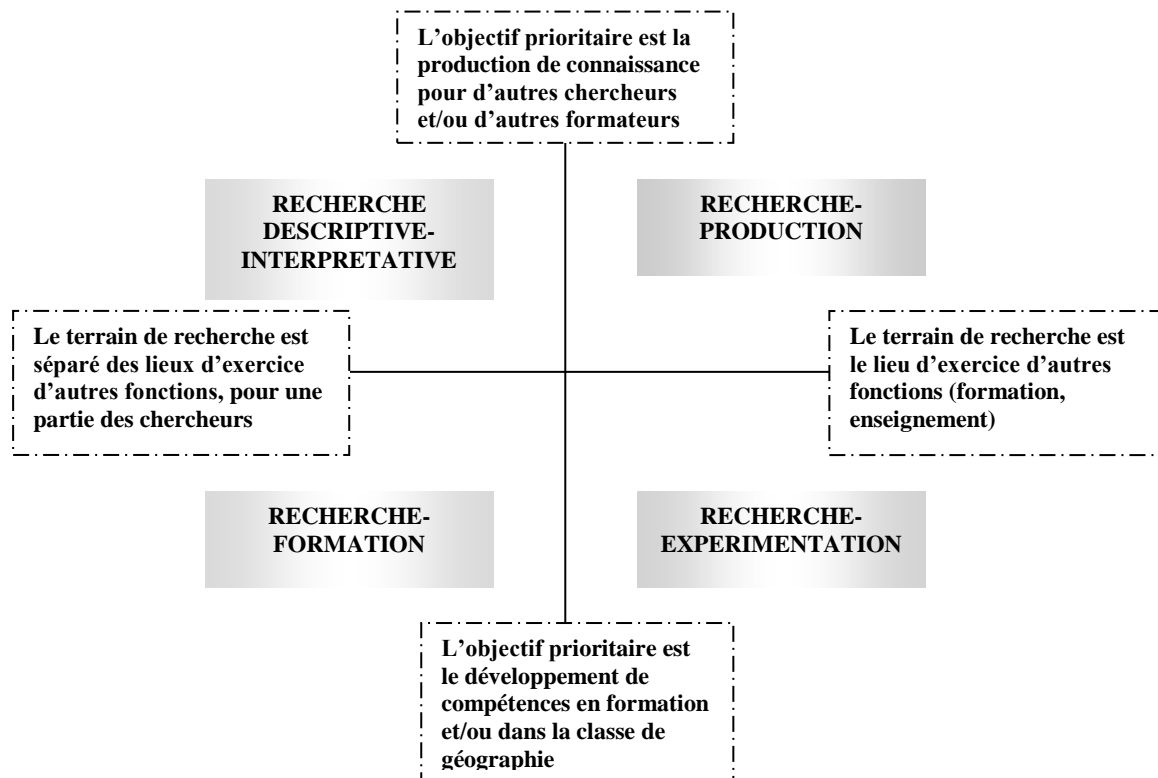
A priori, deux axes permettent de distinguer les pratiques de recherche faites dans un institut de formation.

Un premier axe concerne **l'objectif prioritaire du dispositif de recherche** : s'agit-il d'abord de former les formateurs ainsi que les professeurs qui participent aux travaux, et par conséquent d'améliorer la qualité globale de la formation dans l'établissement, en mettant en contact certains formateurs avec de nouvelles problématiques, avec des référents théoriques, en les confrontant à l'obligation d'écrire (voir *infra* section 3) ? S'agit-il d'abord de produire de la connaissance à destination d'autres chercheurs et de formateurs ; la formation des formateurs impliqués dans les travaux s'opérant au moins pendant le temps de la recherche ?

Un deuxième axe concerne **le terrain de l'équipe de recherche**. S'agit-il de terrains qui pour une grande partie des chercheurs de l'équipe sont aussi leurs lieux d'activité, lorsqu'ils sont formateurs dans l'institut, et pour certains, enseignants dans leurs établissements secondaires ? Ou bien s'agit-il de terrains de recherche proprement dit sur lesquels ils n'auront pas d'autre intervention que celles liées à la recherche : observations, entretiens, retours de résultats aux enquêtés ?

Combinant ces deux axes, on obtient quatre catégories repères de pratiques de recherche (voir figure 4.4) pour lesquelles on peut distinguer : les connaissances qu'elles produisent, les compétences qu'elles développent, le mode de validation, le rapport qu'elles entretiennent avec l'action (formation, enseignement).

Figure 4.4. Quatre catégories de pratiques de recherche en didactique en IUFM



Ces quatre catégories de pratiques de recherche ont des propriétés distinctes. Mais une des dynamiques propres à l'activité de recherche, lorsqu'elle est inscrite dans une option intégrative, est que pour un thème donné, **le passage d'un type de recherche à un autre permet aussi de développer de nouvelles compétences, de produire de nouvelles connaissances**. La dynamique cumulative de la recherche n'est pas limitée à l'enchaînement de recherches descriptives-interprétatives, même si celui-ci permet d'établir dans la durée, des cadres théoriques spécifiques de la didactique de la géographie.

Dans le cas des pratiques cartographiques (voir supra 1.2), la recherche descriptive-interprétative a permis d'enclencher dans l'une des académies concernées une recherche-formation, dont le terrain d'action a été les classes des professeurs en formation. Par ailleurs, elle a permis de stocker des résultats concernant les modalités de prise en compte par les professeurs, de références de géographie scientifique. Ces résultats orientent aujourd'hui une recherche-production sur la place de l'épistémologie dans la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie. Le rapport est moins direct que dans le cas précédent, mais la dynamique repose sur l'élaboration d'une « culture » ou d'une « sensibilité théorique » avec laquelle la nouvelle équipe aborde son objet d'étude.

La recherche descriptive-interprétative :

- produit de la connaissance sur les pratiques et les productions de la géographie scolaire. Elle utilise ou construit des cadres théoriques et conceptuels que ses études empiriques permettent de valider. Ses descriptions présentent donc un caractère interprétatif et comparatif : toute situation est analysée relativement aux autres situations observées ;
- elle développe les compétences en matière de recherche de formateurs intégrés à ces

équipes et qui n'ont pas jusqu'alors pratiqué ce type de recherche. Cependant, si de leur participation à ce type de recherche est escomptée une plus-value pour les formations qu'ils assureront ensuite, l'objectif premier de la recherche est la production de connaissance ;

- sa validation est opérée suivant les règles universitaires : expertise par des spécialistes reconnus du domaine, comités de publication et de lecture ;
- elle n'agit pas directement sur la formation : elle produit de la connaissance sur les pratiques et sur les effets des actions de formation ou sur les différentes voies de la formation chez les professeurs (formation par mutualisation, auto-formation, formation diplômante –préparation des concours internes, etc.) ;
- elle n'agit pas directement sur l'enseignement : elle produit de la connaissance sur ses pratiques et sur ses productions ; en retour certaines des pratiques observées, certains des entretiens passés avec des professeurs stimulent la recherche, amènent à imaginer de nouveaux cadres conceptuels.

Par exemple, la recherche sur les pratiques mettant en œuvre des cartes et des modèles graphiques en classe de géographie a produit de la connaissance sur les conceptions qu'ont les professeurs d'histoire-géographie de leur métier, sur les raisons qui les poussent à changer leurs pratiques cartographiques. Elle a notamment permis de mettre en évidence « *un rapport personnel difficile aux références théoriques* » (Fontanabona, 2000, p.98). Il apparaissait alors nettement que les pratiques d'enseignement prenant appui sur des références de « géographie chorématique » et d'analyse spatiale, ne cherchaient pas à introduire une révolution géographique dans les classes. Cette recherche nous a enclin à fabriquer des outils d'interprétation capables de prendre en compte, non seulement les références scientifiques ou les références disciplinaires scolaires, mais des « systèmes » de conceptions à l'œuvre chez les professeurs d'histoire-géographie. La recherche n'a donc nulle intention de produire ou d'imposer de pareils « systèmes » (qui ne sont de toute façon que des constructions intellectuelles) mais de produire une meilleure connaissance des « fonctionnements » des professeurs d'histoire-géographie.

La recherche-production :

- produit des connaissances sur des pratiques et des productions de formation à la géographie, dans un contexte ou un petit nombre de contextes précis qui sont des contextes d'exercice de la formation pour une grande partie des membres de l'équipe. Elle utilise ou construit des cadres théoriques et conceptuels que son étude de cas (ou d'un petit nombre de cas) permet de tester. La description du cas présente un caractère interprétatif. Il n'y a pas de comparaison interne possible pour l'étude d'un seul cas ;
- développe les compétences en matière de recherche ainsi que de formation, des formateurs intégrés à ces équipes. De nouvelles modalités de formation, de nouveaux dispositifs peuvent être testés pendant et à l'issue de la recherche, dans l'institut de formation concerné. Cependant, l'objectif principal est de produire des connaissances sur des processus de formation qui ont lieu dans des contextes précis. D'autres équipes de chercheurs et/ou de formateurs peuvent s'emparer des résultats produits, d'une façon qu'elles jugent adaptées à leurs moyens et à leurs contextes académiques et d'IUFM. Pour cela, la communication des résultats de recherche doit permettre aux lecteurs d'accéder au mieux à la description du contexte de recherche et de formation ;
- la validation s'opère de la même manière que précédemment. En effet, rien dans le processus de recherche ne justifie que le travail ne satisfasse pas parce qu'il serait d'une nature différente, aux critères de scientificité qui valent pour le cas précédent. Certaines thèses de didactique de la géographie se rattachent nettement à ce type de recherche (Le Roux, 1992 ; Masson, 1990). Des hypothèses de recherche doivent être validées ou invalidées grâce à un appareillage conceptuel et méthodologique adéquat. Le plus délicat est cependant de distinguer d'un côté les outils et le processus de

formation, et de l'autre les outils et le processus de recherche. Ce travail de distinction ne doit pas faire oublier que pour les enquêtés, certaines personnes (la plupart) sont à la fois formateurs et chercheurs. Il existe donc là une ressource à exploiter [pour connaître certains ressorts des processus de formation] et un risque [de satisfaction des attentes du chercheur-formateur, par l'enquêté-formé] ;

- elle agit sur la formation parce qu'elle amène le chercheur, pour vérifier ou invalider ses hypothèses, à concevoir un dispositif ou quelques séances de formation adaptées à la production de données nécessaires (questionnaires, travaux de stagiaires). Les situations de formation sont une source essentielle à la fois de recueil de données et de production d'hypothèses interprétatives. La formalisation finale de ces hypothèses supposant évidemment des vérifications que seul l'examen systématique des données permet ;
- elle agit indirectement sur l'enseignement à travers les effets de la formation qui est testée ; effets que la recherche doit étudier. L'observation des classes des professeurs-stagiaires, lorsqu'elle est possible, est aussi l'occasion de recueillir des données et d'ébaucher certaines hypothèses interprétatives des processus de formation.

Une recherche-production porte actuellement sur la place de l'épistémologie dans la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie. Son modèle interprétatif initial est en grande partie issu d'une recherche descriptive-interprétative sur les pratiques innovantes en classe d'histoire-géographie (voir chapitre 6). Cette recherche-production a un impact direct sur le dispositif de formation initiale ; dispositif dans lequel des éléments sont introduits pour tenter de vérifier des hypothèses de recherche. Elle a peut-être aussi des effets sur l'enseignement de ces professeurs-stagiaires, à travers l'impact de la formation qu'ils reçoivent. Cependant, ce n'est pas ce que produit directement la recherche-production. Par contre, l'observation de ces professeurs-stagiaires dans leurs classes, permet de saisir au vol des informations, de les relier de façon intuitive avant qu'elles ne fassent l'objet d'une investigation particulière dans le cadre du protocole de recherche. C'est ainsi que j'ai pu repérer chez Valérie R. des indices de plus en plus nombreux d'une entrée dans le métier, qui se construisait autour du thème structurant de « l'actualité ». Thème qui lui permettait de se saisir à la fois de l'étude de cas en classe de seconde, d'outils pour l'enseignement distinctifs de la géographie (graphes), de la géographie elle-même et de son métier dans ce qu'il a de spécifiquement disciplinaire. Ensuite, il fallait bien sûr vérifier cette intuition, essayer de comprendre comment ce thème structurant avait pu se mettre en place grâce à/avec/malgré/contre la formation qu'elle avait reçue à l'IUFM et avec son conseiller pédagogique dans l'établissement.

La recherche-formation :

- produit des connaissances sur les pratiques d'enseignement et de formation, qui sont liées à son propre contexte ;
- développe les compétences des formateurs qui y participent pour la définition d'objectifs et de contenus de formation, pour le guidage et l'accompagnement des processus individuels et collectifs de formation. Elle développe aussi chez les professeurs, des capacités pour l'élucidation et l'évolution de leurs propres choix professionnels ;
- la validation est interne à l'établissement universitaire de formation : le processus de validation suppose un cahier des charges pour les équipes de recherche-formation et un comité de lecture du rapport final, issu du conseil scientifique et pédagogique ainsi que de l'équipe de recherche interne de l'IUFM. Dans la mesure où il s'agit d'abord avec ce type de recherche, de produire un gain de compétences chez des formateurs et chez des enseignants, les critères de scientificité définis pour les deux catégories précédentes, ne sont pas pertinents. Par contre, pour être utiles les rapports de recherche doivent être sans équivoque sur le cadre conceptuel et les méthodologies choisies, sur les données produites et sur les contextes de classe et de formation avec lesquels la recherche était en prise ;

- elle agit indirectement sur la formation : en donnant aux formateurs une expérience d'un nouveau mode de formation, dont certains aspects (méthodes, contenus, relations, travaux) peuvent être transférés dans d'autres secteurs de la formation. En leur procurant aussi une connaissance de parcours personnels de formation, d'engagements dans le métier de professeur d'histoire-géographie, qui aide à lire d'autres situations et d'autres relations de formation. En produisant des résultats qui peuvent être réappropriés par d'autres équipes ;
- elle agit sur l'enseignement : directement en analysant et en testant des situations d'enseignement mises au point en fonction des hypothèses de travail de la recherche, indirectement en diffusant ses résultats auprès d'un public potentiel de professeurs (pas seulement de formateurs).

Un groupe de recherche-formation sur l'enseignement de la ville dans les classes de géographie du collège, peut rassembler autour d'enseignants-chercheurs des professeurs que ce thème intéresse parce qu'ils ont déjà des expériences motivantes dans ce domaine et qu'ils estiment que des améliorations leur sont nécessaires et donneraient davantage de sens à ce qu'ils font d'une part, et à ce que les élèves font en classe de géographie avec eux d'autre part. Il y a là un potentiel d'explicitation, d'élucidation, d'évolution des pratiques d'enseignement du fait urbain. La recherche agit directement sur l'enseignement, du fait de l'implication des professeurs dans le groupe de recherche. Des outils peuvent être fabriqués à partir de la géographie scientifique et de la didactique de la géographie : progressions notionnelles, catégorisations des productions cartographiques, méthodologies de production de descriptions spatiales ; mais en retour, certaines des pratiques, certaines des productions d'élèves conduisent à faire évoluer ces outils. D'autre part, la recherche-formation aide à mieux connaître grâce au travail collectif, les ressorts de l'action chez certains professeurs, les relations qui s'opèrent chez eux par les pratiques, entre conceptions du métier, conceptions de la géographie scolaire et conceptions des apprentissages. Cette expérience peut être exploitée ensuite dans des actions de formation.

La recherche-expérimentation :

- produit des connaissances sur des pratiques d'enseignement liées à son propre contexte ;
- développe des compétences des formateurs qui y participent, pour la définition d'objectifs et de contenus de formation qui se situeront à l'aval immédiat de la recherche. Elle développe aussi les compétences des professeurs, pour l'élucidation des enjeux de leurs pratiques professionnelles, pour la compréhension des productions d'élèves, pour la définition d'objectifs personnels de formation professionnelle ;
- sa validation est interne à l'établissement universitaire de formation : le processus de validation suppose un cahier des charges pour les équipes de recherche-expérimentation et un comité de lecture interne pour l'écriture professionnelle terminale. Il ne s'agit pas de valider des pratiques d'enseignement et de leur donner un label IUFM, mais de valider le processus de formation et d'écriture qui a permis à un groupe de professeurs et de formateurs de mettre au point de façon raisonnée et contrôlée des dispositifs et/ou des outils d'enseignement et de formation ;
- l'action sur la formation est directe si l'étude porte sur un problème de formation : elle met au point des dispositifs et/ou des outils de formation ;
- l'action sur l'enseignement est directe si l'étude porte sur un problème d'enseignement : elle met au point des dispositifs et/ou des outils d'enseignement. Dans les deux cas, pour que le rapport d'activités du groupe de recherche-expérimentation soit utile au-delà du groupe qui s'est formé à cette occasion, il doit être sans équivoque sur le problème de formation ou d'enseignement posé, sur le cadre conceptuel utilisé pour concevoir les situations, les méthodologies choisies pour les observer, sur les données produites, sur les contextes de classe et de formation, dans lesquels les dispositifs et/ou les outils ont été testés.

Un groupe de recherche-expérimentation sur l'enseignement avec le cinéma peut rassembler formateurs et professeurs qui utilisent cette ressource dans leurs enseignements disciplinaires respectifs (histoire-géographie, arts plastiques, etc.). La recherche agit directement sur l'enseignement, en induisant des pratiques nouvelles, testées, analysées, après que les professeurs aient eux-mêmes décrit, classé, leurs pratiques préexistant à la formation. Elle agit indirectement sur la formation, en permettant au formateur responsable du groupe de repérer l'apparition de pratiques nouvelles et la persistance de pratiques plus classiques, phénomènes à partir desquels des objectifs de formation, dans d'autres cadres, peuvent être définis.

2.2. Dynamiques de recherche et formation des formateurs d'histoire-géographie en IUFM

Les catégories de recherche qui viennent d'être décrites peuvent s'alimenter l'une l'autre. La dynamique qu'introduit l'activité de recherche, en permettant à des enseignants-chercheurs et à des formateurs non enseignants-chercheurs, de passer d'une catégorie à l'autre, est une voie possible de formation des formateurs d'un IUFM⁶³. Je ne présente pas un recensement des initiatives possibles dans ce type d'établissement. Je tente de formaliser en un tableau unifié ce qui se passe le plus souvent de façon fragmentaire, diffuse, inégale, d'un secteur à l'autre de la recherche et de la formation.

Ce que s'apportent les différentes catégories de recherche

Chacun des quatre types de recherche distingués précédemment est capable d'apporter aux autres des éléments d'information, des questionnements, un éclairage critique (voir figure 4.5) :

1° apports d'informations : connaissances de pratiques (d'enseignement, de formation, de recherche), échanges, confrontations d'expériences et d'analyses ;

2° apports de questionnements initiaux : enclenchement de processus à partir d'apports conceptuels scientifiques, à partir de récits de pratiques, à partir de formalisations spécifiques [mise en ordre, explicitation, modélisation de sa pratique]. En théorie il est possible pour un formateur de passer d'un type de recherche à un autre, en élaborant au sein d'une équipe sur un thème donné, des questionnements successifs qui se seront nourris ;

3° apports critiques : production de catégories d'analyse, de cadres interprétatifs qui mettent à l'épreuve les catégories et les cadres utilisés en formation, dans l'enseignement ou produits dans des recherches d'autres types. Le principe de base est celui d'une confrontation entre experts ayant construit des outils pertinents dans leur propre sphère d'activité ; experts qui cherchent dans cette confrontation à préciser et faire évoluer leur propre conceptualisation.

Pour les praticiens, le problème de l'écriture

Alors que précédemment je soulignais les continuités d'une catégorie à l'autre des recherches menées en IUFM, l'écriture conduit à se focaliser sur une discontinuité majeure entre d'un côté : recherche descriptive-interprétative et recherche-production, et de l'autre : recherche-formation et recherche-expérimentation.

⁶³ La formation des formateurs est laissée au choix de chaque établissement. Il n'existe aucun document de cadrage, équivalent, pour les formateurs d'enseignants, au texte définissant les missions du professeur exerçant dans l'enseignement secondaire. L'IUFM de Basse-Normandie a fait de ce lien recherche-formation de formateurs, un de ses axes politiques principaux (annexe n°1).

Figure 4.5. : Ce que les différentes catégories de recherche s'apportent mutuellement

Apports de la..., à la.... ↓ →	Recherche descriptive- interprétative	Recherche-production	Recherche-formation	Recherche-expérimentation
Recherche descriptive- interprétative		-cadres conceptuels, modèles de l'enseignement disciplinaire, de l'action du professeur, etc. ; -critique, mise à distance de catégories utilisées en formation, (innovation, contrat, projet, transposition didactique etc.)	-outils de lecture et d'analyse des pratiques des professeurs et formateurs du groupe ; -outils de discussion des intentions ; pour débat, négociation des objectifs de la recherche -outils d'analyse des pratiques mises en oeuvre	-outils de lecture des pratiques des professeurs et formateurs du groupe ; -outils d'appréhension des intentions dans le groupe ; -outils de cadrage et d'analyse des pratiques mises en oeuvre grâce au travail du groupe
Recherche-production	-compréhension des processus de formation, porteuse de critique et d'évolution des cadres conceptuels reçus -thèmes de recherche concernant la formation professionnelle (écriture, entrée dans le métier, etc.)		-analyses de processus de formation, chez d'autres professeurs ; -outils de compréhension, de guidage, d'accompagnement du processus de formation, dans le groupe	-compréhension de processus de formation, chez les professeurs, pour l'accompagnement du groupe ; -outils d'appréhension des rapports des professeurs aux références scientifiques, institutionnelles, sociales
Recherche-formation	-expérience de récits et d'analyses de pratiques d'enseignement ; -formalisations spécifiques de processus de formation, porteuse d'évolution des cadres conceptuels reçus, concernant la formation.	-expérience d'évolution de pratiques chez les professeurs et d'accompagnement de professeurs ; -formalisations spécifiques de relations entre intentions, conceptions, pratiques chez des professeurs		-formalisations réalisées à partir de références théoriques, éprouvées dans des situations précises ; -critique de conceptions courantes concernant « la théorie » et « la pratique »
Recherche-expérimentation	-expérience de récits et d'analyses de pratiques d'enseignement ; -formalisations spécifiques, faites par des professeurs, à propos des situations qu'ils ont mises en place grâce au travail dans le groupe	-expérience d'évolution de pratiques chez les professeurs et d'accompagnement de professeurs ; -formalisations spécifiques, faites par des professeurs, du processus de formation qu'ils ont vécu dans le groupe	-critique, mise à distance, de catégories utilisées dans l'enseignement, pour désigner des contenus ou des modalités d'enseignement ; -apports de pratiques d'enseignement, à analyser, à discuter avec le groupe	

Les énoncés ne doivent pas être considérés comme exhaustifs. Ils soulignent seulement la diversité et la complémentarité des savoirs qui peuvent être utilisés et produits à partir de et en direction des différentes pratiques de recherche. Ces savoirs sont différents par le degré de mise en ordre de l'expérience : récit, analyse, formalisation, modélisation.

La question de cette discontinuité peut s'aborder à partir du **problème de la validation de la recherche**. Le problème ne se pose pas tant pour les recherches du type descriptif-interprétatif et du type recherche-production, dont la validation externe est soumise aux règles en vigueur dans la communauté scientifique universitaire, que pour les deux autres types de recherche dont la validation, si elle a lieu (et il faut qu'elle ait lieu), est interne à l'établissement.

Cependant, dans la mesure où la recherche-formation et la recherche-expérimentation ont pour objectif de développer des compétences professionnelles, l'évaluation de la production à partir d'un écrit de recherche est en partie inopérante. L'écrit permet de développer des compétences dont le lecteur trouvera des indices probants ; mais ce type de recherche s'évalue réellement au regard de l'objectif : c'est-à-dire aux transformations qu'elle a permises chez les personnes [et qui peut le faire sinon les personnes concernées avec un « accompagnant »]. Il reste alors la voie de la validation de l'écrit pour en reconnaître la qualité, de telle façon que d'autres personnes tirent parti de ce travail. Notamment des équipes pratiquant de la recherche descriptive-interprétative ou de la recherche-production qui y trouveront des informations, des sources de questionnement ou des motifs de remise en question de leur approche initiale d'un problème.

C'est la raison pour laquelle on peut envisager de codifier l'écriture de recherche, de telle façon que le lecteur formateur, professeur ou chercheur, ait accès aux intentions du groupe, à son analyse du cadre politique et social, à son cadre de références scientifiques, à ses méthodes de fabrication et de test d'outils ou de dispositifs, à la description des contextes de production et d'expérimentation ainsi qu'à des données significatives. Ce sont ces critères d'un écrit de recherche-formation ou de recherche-expérimentation que précise la figure 4.6⁶⁴.

Figure 4.6. Outil d'évaluation des écrits terminaux de Groupes de Formation Action (recherche-production et recherche-expérimentation)

NB : le document comporte 16 items d'évaluation. Chaque item comprend trois niveaux de qualité décroissante, numérotés de 3 à 1

ITEM1

(3) **Le rapport d'activités présente des outils et/ou dispositifs nouveaux, en réponse à une « question chaude » dont les termes sont explicites** (*évolution du public d'élèves ou des enseignants, incitation institutionnelle, absence partielle ou totale de travaux sur la question, absence totale ou partielle de formation, besoins sociaux, etc.*)

(2) Les outils et/ou dispositifs sont nouveaux, mais leur caractère de nécessité n'est pas présenté

(1) Les outils et/ou dispositifs sont présentés comme nouveaux, mais le rapport ne permet pas au lecteur de juger de cette nouveauté

ITEM2

(3) **Le rapport d'activités s'inscrit dans une visée de transformation des pratiques dans un secteur donné de l'enseignement, en relation avec des pratiques sociales ou professionnelles. Il est fait mention, brièvement mais explicitement, de cette visée de transformation**

(2) La visée de transformation de certaines pratiques d'enseignement n'est guère perceptible, même si le lecteur peut comprendre que le rapport ne s'en tient pas à décrire ce qui se fait ou à prescrire ce que les auteurs voudraient voir pratiquer

(1) Il n'y a pas de visée de transformation des pratiques, mais description de pratiques existantes ou préconisation de pratiques possibles

⁶⁴ Ce document est à l'origine un document de travail personnel (que j'ai produit pour la mission de formation des formateurs), document qui a permis de préciser les attentes de l'IUFM de Basse-Normandie concernant les rapports d'activité des groupes de formation recherche et des groupes de formation action, que ses formateurs (dont des enseignants-chercheurs) encadrent.

ITEM3

(3) **Le repérage des termes de la « question chaude » débouche sur l'identification et l'explicitation d'un problème de formation des enseignants** (du type : comment faire pour que les enseignants/CPE etc. ? ou que peut-on faire pour que l'enseignement de ...)

(2) Les termes de la question sont mis en relation, mais débouche sur un questionnement du type: information, communication, transmission de connaissances aux enseignants

(1) La revue des termes de la question ne débouche pas sur un questionnement

ITEM4

(3) **La mise au point des outils et/ou dispositifs nouveaux s'inscrit dans une perspective de validation ou d'invalidation d'une hypothèse de travail concernant la formation des enseignants**

(2) La mise au point des outils et/ou dispositifs nouveaux est conçue a priori pour valider un type de situations, d'outils, de procédures etc. Il s'agit d'une démarche de confirmation d'une vérité tenue pour acquise dès le départ

(1) La mise au point des outils et/ou dispositifs nouveaux repose sur des principes, des pré- requis, qui restent implicites

ITEM5

(3) **Ces outils et/ou dispositifs nouveaux sont en adéquation avec l'hypothèse concernant la formation des enseignants : ils supposent des compétences professionnelles dont la formation devra viser la construction**

(2) Les outils et/ou dispositifs nouveaux font l'objet d'une validation/invalidation en eux- mêmes, et non dans la perspective de comprendre quelles compétences leur maîtrise nécessite

(1) Les outils et/ou dispositifs nouveaux sont produits hors intention d'une validation quelconque

ITEM6

(3) **Cette hypothèse de travail est formulée et référées à des travaux de recherche, de recherche-action, des analyses de pratiques, des analyses de textes officiels, des récits d'expériences, des observations préalables, de documents de référence pour des pratiques professionnelles d'experts**

(2) Les références semblent négliger quelques apports importants, dont l'absence de mention n'est pas justifiée par les auteurs du rapport

(1) Il n'y a pas de références à des travaux de recherche, de recherche-action, des analyses de pratiques, des analyses de textes officiels, des récits d'expériences, des observations préalables

ITEM7

(3) **Le rapport d'activités précise le contexte et les intentions des enseignants concernant la formation des enseignants (inventer, rénover, tester, améliorer une formation)**

(2) Les intentions de formation des auteurs du rapport ne sont pas mis en relation avec le contexte de formation

(1) Le rapport ne fait mention ni du contexte, ni des intentions des auteurs par rapport à ce contexte

ITEM8

(3) **Les outils et/ou les dispositifs sont décrits et présentés avec précision**

(2) La description des outils et/ou dispositifs ne permet pas au lecteur de se représenter précisément la situation d'enseignement dans laquelle ils ont été testés

(1) La description des outils et/ou dispositifs est très incomplète: les situations d'enseignement ne sont pas mentionnées

ITEM9

(3) **Le rapport d'activités situe le travail dans une réflexion sur le rapport Ecole- société** (quel et l'intérêt du travail à la fois pour la société -pour un secteur, un domaine de pratiques- et pour l'Ecole -l'évolution possible du regard de la société sur l'Ecole)

(2) Le rapport d'activités situe l'enjeu du travail dans ly seul périmètre scolaire

(1) Le rapport d'activités ne situe pas le travail dans une problématique de justification des pratiques d'enseignement et de formation

ITEM10

(3) **Le contexte de l'expérimentation est précisée (établissement, classes, données sociales, économiques, scolaires etc. et l'anonymat des personnes et des établissements garanti**

(2) Le contexte de l'expérimentation est évoqué de façon incomplète, relativement à la question de départ

(1) Le contexte est absent du rapport d'activités

ITEM11

(3) **Le(s) protocole(s) d'expérimentation est(sont) précisément décrit(s) et il(s) est (sont) adapté(s) à la validation ou à l'invalidation de l'hypothèse retenue**

(2) Le protocole d'expérimentation est évoqué de façon elliptique. Le lecteur ne peut pas se représenter les conditions dans lesquelles le test est effectué

(1) Les conditions d'expérimentation ne sont pas évoquées

ITEM12

(3) **Les données recueillies lors du test des outils sont accessibles, en tout ou partie, au lecteur (annexes)**

(2) Des travaux d'élèves et/ou de professeurs sont présentés, mais le dispositif de prélèvement des données n'est pas précisé

(1) Non seulement les données sont absentes, mais il n'y a pas de présentation de travaux d'élèves et/ou d'enseignants

C Analyse du fonctionnement des outils et/ou des dispositifs

ITEM13

(3) **Le rapport d'activités présente la méthodologie et les résultats du traitement des données élèves et/ou professeurs**

(2) Il accumule des observations, qui ne sont pas reliées, comparées, confrontées entre elles

(1) Il n'y a pas de traitement de données

ITEM14

(3) **Les auteurs du rapport montrent comment, le cas échéant, des observations opérées dans des situations réelles ont fait apparaître des éléments imprévus qui les ont amené, à reconsidérer, reformuler le problème initialement posé**

(2) Ils signalent des écarts entre ce qu'ils attendaient lors du test en situation réelle et ce qui s'est passé; mais le constat ne débouche pas sur une analyse des écarts et sur la perspective d'une reformulation du problème initialement posé

(1) L'analyse du fonctionnement des outils et/ou dispositifs en situation réelle n'est pas présentée comme participant à la réflexion sur le problème ou la question de départ

ITEM15

(3) **Les conclusions portent sur les connaissances et/ou les compétences et/ou les postures non seulement chez les élèves, mais aussi chez les enseignants/CPE et indiquent quelques pistes pour leur développement**

(2) Les conclusions portent sur les connaissances et/ou les compétences et/ou les postures non seulement chez les élèves; mais elles ne concernent pas la professionnalité des enseignants/CPE

(1) Les conclusions se limitent à une évaluation de l'efficacité des outils et/ou dispositifs proposés

ITEM16

(3) **Le rapport d'activités comporte une dimension réflexive sur les conditions dans lesquelles les membres du groupe se sont formés**

(2) Le processus de formation des auteurs du rapport ne donne pas lieu à écriture, mais il transparaît dans la maîtrise de la démarche collective de recherche-action

(1) La dimension de formation de auteurs est absente du rapport

Les apports de la formation des formateurs d'IUFM à la pratique restent à étudier. Ce qui vient d'être dit est encore une fois une présentation ordonnée et organisée de pratiques personnelles et d'équipes existantes à l'IUFM de Basse-Normandie. Les cas de comptes rendus réflexifs sur des processus de formation de formateurs par la recherche, sont aujourd'hui très rares (Le Roux, 2003).

3. Organiser un « système » d'exploration des pratiques enseignantes : le choix des pratiques *différentes mais ordinaires*

Entre recherche, formation et enseignement, des informations circulent, des savoirs se confrontent. Le caractère labile et composite de la recherche en didactique encourage cette circulation et ces confrontations. Il permet d'entretenir des dynamiques de recherche et des dynamiques de formation d'enseignants. Parallèlement aux trois domaines de la recherche, de la formation et de l'enseignement, nous avons vu apparaître le domaine politique (et institutionnel). Il n'y a pas d'intention de formation, ni de choix de recherche sans prise en compte des rapports de l'enseignant-chercheur formateur avec ce domaine. L'activité de l'enseignant-chercheur en IUFM peut désormais se représenter dans cet écheveau de relations entre les quatre domaines. Cette troisième et dernière représentation (section 3) a pour fonction d'explicitier l'argument de l'ensemble du texte : le choix stratégique des pratiques d'enseignement différentes mais ordinaires, comme moyen de donner du sens à l'activité d'enseignant-chercheur en IUFM.

Pour préciser cet argument, je procéderai à une formalisation en deux temps : les structures d'abord, soit les rapports et la circulation d'informations entre les différents domaines considérés ; l'organisation ensuite, soit **le système de relations qui a pour finalité propre : éclairer et accompagner des changements de pratiques ordinaires, de telle sorte que soient produits des discours géographiques plus élaborés que ceux généralement attendus dans les classes de géographie.**

3.1. Apports mutuels, échanges d'information : les structures du système

Reprenons les trois domaines dont j'ai exploré les relations à partir de ma pratique et de ma connaissance de la recherche et de la formation en IUFM, domaines auxquels il faut ajouter celui de la politique éducative.

Chacun d'entre eux apporte aux autres des informations nécessaires ou utiles à leur fonctionnement (voir figure 4.7). Nous retrouvons les interrelations mises en évidence plus haut, notamment celles permises par une recherche qui ne se cantonnerait pas à des pratiques descriptives-interprétatives.

Sans entrer dans le détail de ses cases qui reprennent pour partie des éléments définis aux sections 1 et 2 de ce chapitre, ce tableau (figure 4.7) appelle quelques commentaires. D'une part, il s'agit d'une représentation d'apports mutuels *possibles*, dans des conditions de construction des relations recherche-formation-enseignement, telles que je les ai décrites plus haut. Cependant je n'y représente pas toutes les relations possibles avec le domaine de la politique éducative, mais seulement celles qui existent actuellement pour ce qui concerne l'enseignement de la géographie. Le tableau porte donc la marque d'une conjoncture dans laquelle ces relations sont faibles. Elles ne sont pas nulles : certains programmes, certains textes d'accompagnement des programmes reprennent des thèmes développés par les milieux de la didactique. D'autres textes semblent n'être pas insensibles aux recherches conduites sur les fonctionnements disciplinaires. Les missions de l'INRP se sont réorientées vers la formation des enseignants et des formateurs. Certaines missions académiques (innovation, par exemple) peuvent s'assurer les services de chercheurs le temps d'un projet. Cependant, ces relations ne sont pas systématiquement cultivées, ni concertées (Prost, 2002).

Figure 4.7. : Les relations entre recherche, formation, enseignement et politique, autour des changements dans les pratiques d'enseignement de la géographie dans le secondaire : *apports mutuels possibles*

<i>Apports du domaine X, ↓ au domaine Y</i>	Recherche en didactique de la géographie	Enseignement de la géographie	Formation disciplinaire en géographie	Politique éducative
Recherche en didactique de la géographie	Logique cumulative : orientations théoriques, concepts, méthodologies, résultats ; intérêt pour les modèles compréhensifs et historiques	Action locale directe dans le cadre de recherche-formation et de recherche-expérimentation Action locale indirecte par formations testées dans le cadre de recherche-production Propositions argumentées et analysées de pratiques Percolation d'informations, liées à des concepts issus de la recherche	Action locale directe dans le cadre de recherche-production et de recherche-expérimentation Action locale indirecte dans le cadre de recherche-formation (le chercheur qui encadre, apprend en vue de...) Diffusion de résultats de recherche contextualisés en recherche-production Propositions conclusives , à l'issue de recherches descriptives-interprétatives Percolation d'informations	Diffusion de résultats de recherche : étude de l'appropriation de nouveautés institutionnelles, dans les pratiques ; des écarts éventuels entre intentions politiques de changement et mise en œuvre ; de pratiques nouvelles « spontanées » (à l'écart des changements voulus)
Enseignement de la géographie	Pratiques à observer dans la recherche descriptive-interprétative et la recherche-production Pratiques à échanger, à analyser dans la recherche-expérimentation et la recherche-formation Savoirs de ces pratiques, à étudier (raisons, convictions, connaissances, manières de faire, conceptions, etc.)	Pratiques nouvelles (plus ou moins), liées aux changements de public, de cadrage institutionnel, d'outils disciplinaires (manuels, techniques, sources d'information) Polarisation par les marqueurs disciplinaires pour s'y conformer, les revisiter ou s'en distancier	Pratiques nouvelles (plus ou moins), à prendre en compte, à faire échanger (dans la recherche-expérimentation), à analyser (idem et dans la recherche-formation), à mettre en œuvre (dans les deux cas précédents) ; savoirs de ces pratiques à expliciter, à échanger « Fonctionnement » de ces savoirs (dans l'alternance classe/formation)	Pratiques à faire évoluer (certaines) et à promouvoir (certaines) Une activité et un métier dont les évolutions souhaitées se combinent à des impératifs qui dépassent le cadre de l'histoire-géographie (évolution de la forme scolaire, de la définition des compétences professionnelles, des relations avec l'employeur)
Formation disciplinaire en géographie	Modèles (techniques) et pratiques à tester, à analyser dans la recherche-production et dans la recherche-expérimentation Savoirs de ces pratiques , à expliciter, à échanger	Action locale directe dans le cadre de recherche-formation et de recherche-expérimentation Action locale indirecte sur les pratiques, dans l'alternance classe/formation Percolation d'informations sur la formation, liées à la formation reçue	Modèles (techniques) de formation , fondés sur l'utilisation de l'alternance classe/formation Pratiques nouvelles (plus ou moins), liées aux pratiques de recherche et de formation ; la nouveauté ayant un sens par rapport à une « histoire-mémoire » locale et nationale de la formation	Formation initiale disciplinaire des professeurs d'histoire-géographie ; formation continue pour certains : pratiques à faire évoluer (certaines) ou à promouvoir (certaines) en combinaison avec des impératifs professionnels non disciplinaires (établissement, gestion des classes, nouveaux dispositifs etc.)
Politique éducative	Attitude par rapport à la recherche en éducation en général, et aux recherches en didactique de la géographie en particulier : conjoncture peu favorable	Orientations générales pour l'histoire-géographie ; enseignements interdisciplinaires et/ou non disciplinaires (ECJS, TPE, IDD) ; stratégies de changement (examens, programmes, discipline scolaire) ; priorités nationales et académiques	Cadrage pluriel : concours de recrutement, missions de l'enseignant du secondaire, rénovation de la formation des enseignants, accompagnement à l'entrée dans le métier. Importance de l'échelon académique	Modèles du changement des pratiques d'enseignement et du « pilotage » du changement ; Evaluation des pratiques d'enseignement en histoire-géographie (travaux et rapports de l'inspection générale)

Quelques précisions complémentaires s'imposent, concernant :

- le choix des modèles compréhensifs et historiques (recherche → recherche) :

L'intérêt pour ces modèles vient de ce qu'ils sont mieux que d'autres, plus « structuralistes », appropriés à l'étude des changements dans les pratiques d'enseignement. Les modèles « compréhensifs », parce qu'ils valorisent les raisons d'agir, les valeurs, les conceptions qui orientent les choix des acteurs, sont adaptés à l'étude des pratiques qui n'ont pas toutes les caractéristiques des pratiques présentées comme majoritaires. Ils permettraient de mieux comprendre les ressorts des comportements « déviants » (voir chapitre 5). Les modèles historiques, parce qu'ils soulignent la complexité temporelle de l'enseignement de la géographie et situent mieux les durées et les rythmes dans lesquelles replacer l'activité du professeur d'histoire-géographie aujourd'hui. Les propositions de concepts ou de modèles faites dans les chapitres 1 à 3 (rapport géographique au monde, les sens donnés à apprendre de la géographie à l'École, les régimes disciplinaires) se situent dans ces perspectives compréhensive et/ou historique.

- l'« histoire-mémoire » locale et nationale de la formation (formation → formation) :

Les pratiques de formation ne peuvent être qualifiées de nouvelles (et être des ressources locales nouvelles pour faire changer des pratiques d'enseignement) que par rapport à une « histoire-mémoire » locale et nationale de la formation disciplinaire. Le travail de chaque équipe locale de formateurs s'inscrit en effet dans un temps plus ou moins long et différemment structuré. Ce temps relève davantage de la mémoire lorsque les formateurs actuels et leurs prédécesseurs n'ont pas eu l'occasion ou n'ont pas senti le besoin, d'écrire sur leurs pratiques. Il est davantage histoire lorsqu'il y a eu de façon plus ou moins régulière, formalisation, capitalisation d'acquis grâce à l'écriture ; une écriture permise notamment par la recherche, en particulier par les recherches INRP sur la formation des enseignants (voir chapitre 6). De ce fait, on a d'un côté des modèles de formation plutôt implicites qui ont tendance à se reproduire ; et de l'autre des modèles explicités parce qu'ils ont fait l'objet d'expérimentations, de tests et qu'il est plus aisé de faire évoluer. Dans la réalité, chaque équipe fonctionne suivant les terrains de formation avec des ressources inégales, hétérogènes dans lesquelles se mêlent en proportion différente, de l'histoire et de la mémoire.

- la notion de percolation (recherche → enseignement ; recherche → formation ; formation → enseignement) :

Il y a percolation d'informations lorsque, d'un domaine à un autre, circule un produit qui se transforme, qui est refondu dans son contexte d'arrivée. Le même nom sert à désigner de part et d'autre des produits qui ont pourtant des propriétés nettement différentes, même si la production de l'un a nécessité en amont la production de l'autre. De la recherche à la formation et à l'enseignement, l'étiquette situation-problème par exemple, connaît un succès certain sans toutefois désigner les mêmes réalités.

- l'expression « savoirs de ces pratiques » (recherche → enseignement ; recherche → formation ; formation → enseignement) :

J'utilise cette expression maladroitement pour désigner l'ensemble des informations et des savoirs de statut différent dans lequel puisent les pratiques des professeurs et des formateurs : convictions, conceptions, éléments théoriques, connaissance singulière de chaque élève ou de stagiaire, savoirs pratiques (relatifs à un outil) etc.

Pour aller plus avant dans la représentation des relations entre les différents domaines, on peut essayer de se focaliser sur les flux d'informations, sur la nature de ce qui circule d'un domaine à l'autre. L'image que l'on obtient est celle d'un réseau non hiérarchisé de pôles et de flux. La figure 4.8 est une représentation de ce réseau. Elle est obtenue en suivant deux principes :

- celui d'insister sur la variété des statuts des informations qui conditionnent les pratiques dans les différents domaines plutôt que sur les cohérences que les acteurs doivent trouver dans leur pratique.

Ainsi, *conception* désigne une idée, plus ou moins élaborée, qui permet à une personne d'interpréter une situation et d'agir dans un environnement donné. Le niveau d'élaboration de l'idée varie de la simple image au modèle explicatif ou au système d'interprétation (Giordan, 1998). *Connaissances* est utilisé pour des ensembles d'informations construits avec l'expérience, attachés aux sujets et difficilement communicables dans leur intégralité. Ces connaissances portent pour beaucoup sur les usages des objets pour l'enseignement, ainsi que sur les règles nécessaires au bon fonctionnement d'une classe de géographie. *Information* désigne une unité de savoir intégralement communicable, transférable, sans préjuger de sa véracité.

- celui de procéder sans étude d'ensemble sur ces flux d'information et donc de recourir à des informations éparses issues de la recherche et de la formation.

Finalement, cette représentation donne de **la géographie scolaire** du secondaire l'image d'un **univers « à miroirs »** dans lesquels chacun a de l'autre des images, une appréhension informée par de multiples sources ; et chacun se trouve face à l'autre, pris dans ces images multiples. L'activité de recherche est incluse dans cet univers.

Le problème qui se pose à l'enseignant-chercheur en IUFM est alors : *comment participer à ces flux, comment agir sur « ce qui circule » en fonction des buts qu'il vise, tout en produisant une connaissance qui obéit aux critères de scientificité qui valent dans les sciences sociales ?* Question que l'on peut provisoirement formuler ainsi : *quelle organisation construire avec sa finalité et son fonctionnement propres en utilisant les structures existantes* (les structures sont les relations tissées par les flux d'information) ? Alors que ces structures sont aussi le matériau d'autres organisations (tout dispositif académique de formation, toute équipe ou tout réseau d'enseignants, toute association professionnelle a sa propre organisation).

3.2. L'organisation d'un système d'exploration des pratiques enseignantes à partir des pratiques *différentes* mais *ordinaires*

L'organisation de ce système sous-tend mon propre travail d'enseignant-chercheur et formateur. La figure 4.9. en donne une représentation, que la légende ci-dessous commente.

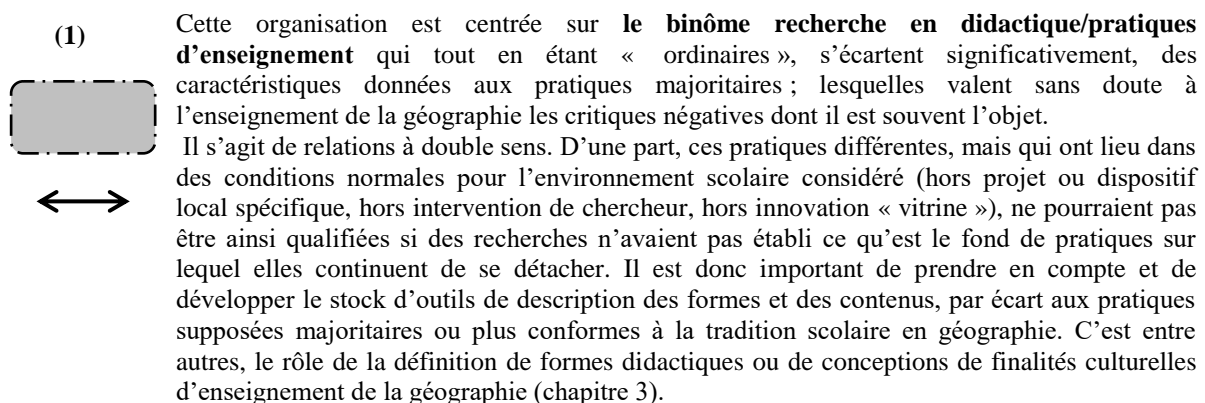
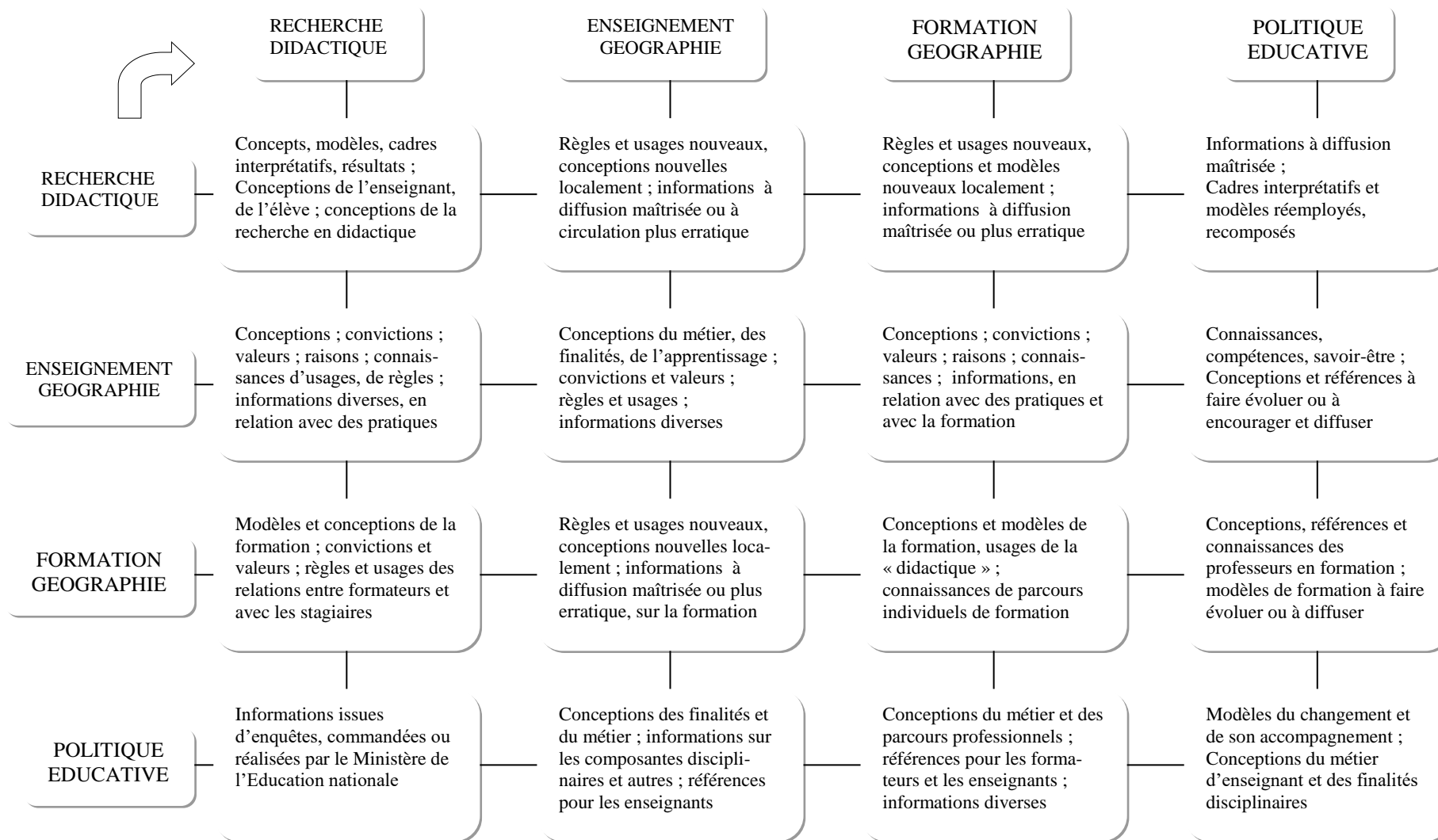


Figure 4.8 : Les flux d'information entre les domaines de la recherche, de l'enseignement, de la formation et de la politique éducative



Mais le fait que ces pratiques différentes existent oblige aussi à concevoir un cadre interprétatif nouveau, que j'ai précédemment qualifié de compréhensif. Il faut pour cela considérer les professeurs et les élèves comme doués d'intentions, de raisons particulières qui les amènent à user dans certaines limites, de la discipline scolaire comme d'un ensemble de ressources. Ressources pour réaliser quelque chose ou se réaliser, atteindre un but qui ne se restreint pas (toujours) à un but « interne » de maîtrise des composants de la discipline scolaire. C'est ce que présuppose la réflexion sur le rapport géographique au monde (chapitres 1 et 2). Mis en œuvre, ces cadres interprétatifs permettent d'identifier à propos de ces professeurs, les ressorts des changements de pratiques qui les ont fait partiellement rompre avec la tradition scolaire dans la discipline. Autrement dit, ce choix amène à *décrire et interpréter systématiquement, des fonctionnements à la fois susceptibles de modifier sensiblement les pratiques locales* (individuelles et dans des groupes en formation) ; *et compatibles avec les obligations quotidiennes du métier* ; donc *susceptibles de se diffuser au-delà du temps d'une formation ou d'une expérimentation commandée de l'extérieur*.

(2)



Ce binôme central trouve un **premier relais** dans **la formation des enseignants**. En effet ces pratiques identifiées et mieux comprises grâce à la recherche, peuvent d'une part faire l'objet d'une *veille en formation* ; veille qui parce qu'elle est orientée par une sensibilité à des indices que l'on ne concevait pas comme tels auparavant, peut amener à identifier d'autres pratiques ou des variantes ou des positions mixtes chez d'autres professeurs etc. D'autre part, la recherche impose un *nouveau cadre interprétatif qui enrichit les références à prendre en compte au moment de définir des problématiques de formation* (figure 4.7). Dans le cadre de la recherche-production, le nouveau cadre interprétatif est l'environnement qui donne sens aux hypothèses de recherche et aux outils ou dispositifs introduits dans la formation, outils ou dispositifs dont la recherche observe la prise en compte dans les parcours de formation des professeurs stagiaires (voir chapitre 6).



La relation entre le binôme central et la formation est donc à double sens.

La formation est un *terrain de validation des modèles et des outils d'analyse* issus du nouveau cadre interprétatif, dans le cas d'une recherche-production. Elle est aussi un *terrain de sensibilisation des formateurs, à ce nouveau cadre*, lorsque la formation se fait hors dispositif de recherche. C'est ainsi que des « cas » de parcours individuels de formation peuvent être éclairés, explorés, avec les professeurs concernés dans les temps de formation.

Lorsque l'enseignant-chercheur adopte une posture de restitution des pratiques (figure 4.1), ce relais de la formation n'existe pas. Lorsqu'il adopte une posture de changement commandé à partir de la recherche (figure 4.1) la relation est descendante. La formation n'est pas réellement conçue comme terrain de validation du cadre interprétatif, ni comme veille « outillée » des pratiques auxquels ce dernier rend plus sensible.

(3)



Un **deuxième relais** se trouve dans les **textes officiels**, valant pour l'enseignement et la formation, textes qui peuvent être analysés *en donnant une dimension historique au cadre interprétatif compréhensif*. On peut en effet considérer que les pratiques dites différentes exploitent de façon nouvelle (plus ou moins) des composants anciens de la discipline scolaire (des marqueurs) ou bien tendent à créer des usages de nouveaux objets emblématiques de la géographie scolaire apparus dans les textes officiels (paragraphe argumenté au collège, étude de documents au lycée) ou dans certaines pratiques qui se diffusent de façon spontanée (cartographie numérique, manuels d'élèves, jeux géographiques, etc.). Bref, qu'elles sont le *meilleur terrain d'observation des dynamiques actuelles de la discipline histoire-géographie*.

Les textes officiels sont susceptibles d'une analyse historique des changements qu'ils cherchent à favoriser. *Le cadrage officiel, auquel il faut ajouter de multiples autres ressources (courants pédagogiques, innovations de toute sorte, pratiques sociales) participerait ainsi d'une remise en cause partielle de la forme disciplinaire classique*.

Les textes officiels ainsi analysés [potentiel historiquement situé de ressources susceptibles d'orienter des pratiques plus ou moins nouvelles] permettent d'une part de mieux comprendre ce qui est en jeu dans ces pratiques différentes : les ressorts de changement qu'elles exploitent, les contraintes qui en définissent la portée. D'autre part ils permettent de mieux définir les enjeux de formation en situant les objectifs de changement possible de pratiques pour les professeurs stagiaires, à une échelle de temps plus réaliste que ne l'envisagerait une logique d'application de textes.

(4)




A partir de ces deux relais du binôme central, une **dynamique d'ensemble** est possible.

Tout d'abord, les cadres d'interprétation permettent de concevoir des outils pour l'échange sur, et pour l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation.


En ce qui concerne l'enseignement, l'orientation de recherche suppose que les professeurs ont une bonne connaissance des raisons qu'ils ont d'agir comme ils le font. Il est donc intéressant en formation d'envisager une explicitation de ces raisons, moyen pour les professeurs d'échanger, de mieux comprendre leurs choix, d'explorer des développements possibles de leurs approches.


En ce qui concerne la formation, l'orientation de recherche amène à faire évoluer l'appréhension qu'ont les formateurs, des contextes de formation (leurs « modèles » de formation). *Ces contextes sont appréhendés comme des systèmes d'adéquation, à construire entre les orientations des professeurs, les intentions institutionnelles de changement disciplinaire, et celles des formateurs* (figure 4.3)

(5)  Ensuite, introduits dans la formation, ces outils sont confrontés aux expériences que les formateurs peuvent y avoir des pratiques des professeurs et de leur évolution. La mise en œuvre de ces outils peut servir à la fois en direction de l'enseignement et de la recherche. Vers l'enseignement, la formation ainsi « outillée » permet de définir avec les professeurs dont les pratiques sont classiques, des objectifs de changement acceptables par eux en relation avec des raisons d'agir différemment, qu'ils peuvent commencer à se construire ou bien parfois, tout simplement, à réaliser.

Par ailleurs, les outils mis en œuvre en formation génèrent des dispositifs nouveaux, dont il faut appréhender comment ils sont appropriés par les professeurs dans leurs parcours de formation (initiale ou continue). *La recherche est donc à la fois le lieu d'où partent des interprétations sur les pratiques d'enseignement dites différentes qui peuvent modifier les stratégies de formation ; et un lieu d'interprétation du potentiel de changement que constitue la formation, suivant qu'elle prend en compte ou non (et comment) ces interprétations.*

Lorsque cette opérationnalisation des orientations de recherche se fait en formation, on peut réellement parler de **changement de pratiques éclairé par la recherche** (et d'une **recherche éclairée par des pratiques qui existent sans elle**) (figure 4.1).

(6)  L'ensemble coordonné de modèles interprétatifs, d'outils d'analyse et de résultats pour l'enseignement et la formation est diffusé.

(7)  L'organisation n'agit presque jamais directement sur les pratiques ; mais **sa finalité est de participer à leur diversification**. En effet, l'objectif est d'accompagner, d'éclairer, et de susciter des pratiques en partie en écart, par rapport aux indicateurs caractéristiques des pratiques classiques. Toute diversification est porteuse d'une généralisation de ces écarts. Par ailleurs, les formateurs n'ont pas, contrairement à l'employeur (Education nationale), de fonction de normalisation des pratiques. Cependant, dans la mesure où sont mises en regard et explicitées, en formation, les intentions des différents acteurs (professeurs, formateurs, institution), on peut considérer que l'objectif de diversification des pratiques est poursuivie de manière responsable.


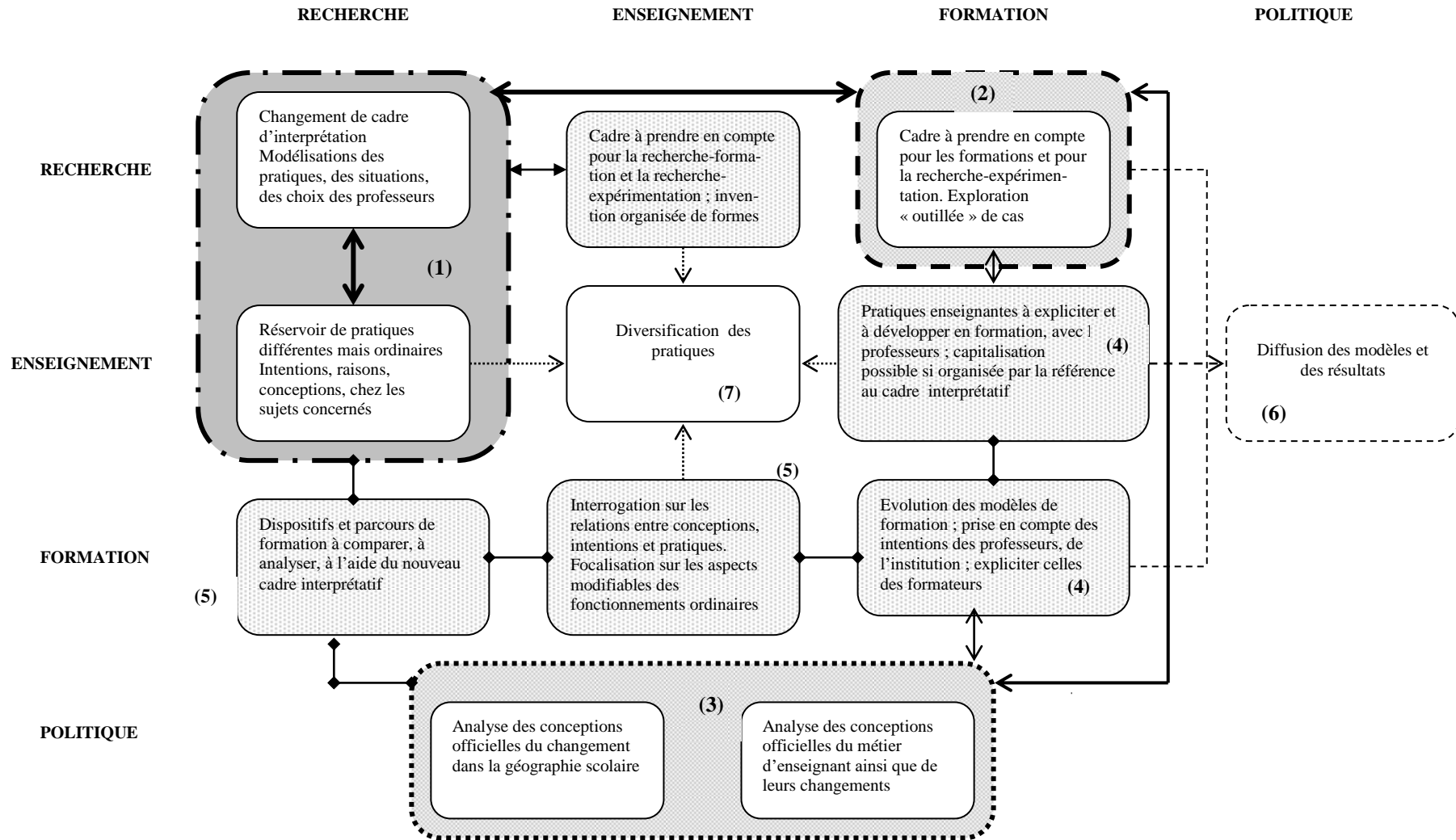
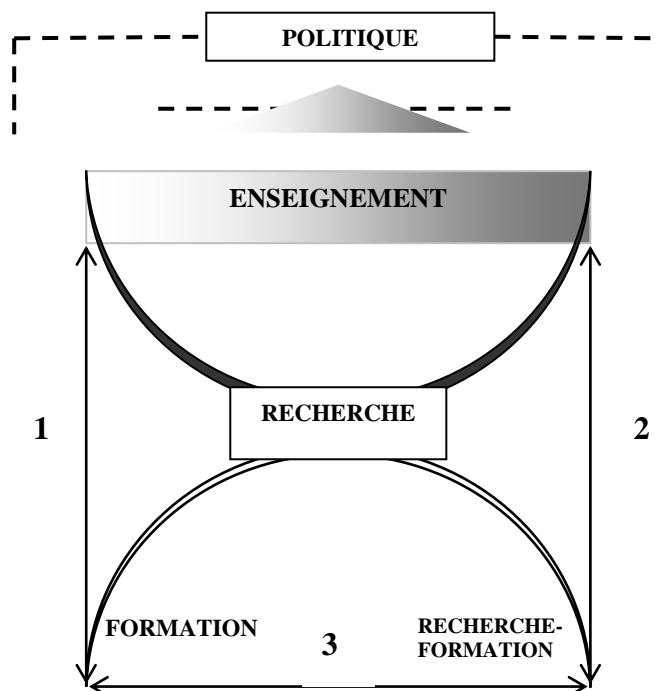
 *Le seul cas d'action locale directe sur les pratiques* correspond à la recherche-formation et à la recherche-expérimentation. Ce sont des laboratoires dans lesquels des formes peuvent être inventées, testées, pratiquement sur commande. Elles participent de fait, à la diversification des pratiques. Mais l'intérêt de ces recherches n'est pas dans une diffusion des formes testées, diffusion impossible parce qu'elles sont nées dans des conditions qui sont incompatibles avec une pratique quotidienne. Il est dans la validation ou l'invalidation locale d'outils d'analyse issus du cadre d'interprétation général.

Figure 4.9 : Le « système » d'exploration des pratiques *différentes* mais *ordinaires* : fonctionnement et finalité





En ne retenant que l'essentiel des relations que je viens de détailler entre les différents domaines d'activité, on peut aboutir au schéma des relations entre : recherche en didactique et pratiques d'enseignement représenté dans la figure 4.10. Cette figure n'a de sens qu'en relation avec l'ensemble du développement qui a précédé. Elle est une image simplifiée, commode pour se représenter la place de la recherche en didactique dans le changement des pratiques d'enseignement de la géographie.


Figure 4.10 : L'activité de recherche et le changement dans la géographie scolaire



La recherche en didactique produit des représentations scientifiques des changements dans la géographie scolaire (voir chapitre 5):

 : elle la représente comme un « espace » de pratiques d'enseignement possibles qui oscillent entre un pôle de pratiques classiques et un pôle de pratiques en écart par rapport aux premières, tout en se déroulant dans un cadre institutionnel « normal » :


 : elle est informée aussi bien par les pratiques classiques que par les autres, qui lui permettent de faire évoluer ses cadres interprétatifs, en fonction des constats que sa veille des pratiques permet de dresser (relations à double sens : enseignement/recherche, voir *supra* figure 4.10 : le binôme au cœur du système)

 : elle est partie prenante des changements, de façon indirecte et diffuse par la voie de la formation, de façon directe et très concentrée par la voie de la recherche-formation (et de la recherche-expérimentation), lesquelles peuvent prendre en compte les cadres interprétatifs, s'approprient des outils, des analyses, dans la formation des enseignants ;

En sens inverse (et en cela, la recherche est toujours dans une perspective de changements des pratiques) la formation et la recherche-formation, d'une part relaie l'information vers la recherche, sur les pratiques de terrain, d'autre part apportent des récits, des analyses de pratiques, des analyses de processus de formation dans et par la recherche-formation, bref des formalisations qui éprouvent, qui sollicitent les cadres interprétatifs de la recherche (voir figure 4.5)

Cet ensemble de relations est **au cœur des processus de formation** :

1 : formation initiale et continue des professeurs ; **2** : formation d'enseignants par la recherche-expérimentation ; **3** : formation des formateurs, par la recherche

 : la diversité des pratiques d'enseignement est produite en partie par l'hétérogénéité des prescriptions institutionnelles (voir chapitre 5, section 1)

----- : deux interfaces existent avec la politique éducative :

1° l'interface politique/pratiques enseignement est incluse dans l'objet d'étude (par exemple : comment l'institution fragilise partiellement tout en le confortant par ailleurs, le cadre de fonctionnement disciplinaire) ;
2° l'interface politique/ensemble du système : la recherche doit compter avec des décisions et des comportements politiques vis-à-vis de la recherche en éducation, comme avec les dispositions qui régissent la formation des enseignants et ainsi affectent, de façon plus ou moins directe et massive, les pratiques d'enseignement.

Conclusion

Les trois vues qui viennent de se succéder, de l'activité de l'enseignant-chercheur géographe en IUFM, tendent à souligner tout d'abord, qu'il est possible et même souhaitable d'intégrer son activité de recherche dans le changement contemporain de la géographie scolaire. C'est ce que j'ai appelé le **changement éclairé** : changement de la géographie scolaire éclairé par la recherche, elle-même éclairée par les pratiques d'enseignement divergentes, hybrides, tâtonnantes. Cette approche de la recherche et de la formation permet de **positionner « historiquement » son activité**, c'est-à-dire de la replacer dans les pas de temps qui conviennent même si chacun des domaines a ses rythmes et ses durées propres. Les pratiques de géographie scolaire divergentes, hybrides, différentes, éclairent la période de changement que connaît actuellement la géographie scolaire, l'histoire-géographie et plus largement la forme scolaire disciplinaire. Enfin, la **recherche en didactique** dans sa diversité de formes, apparaît **comme un moyen de faire face aux tensions que contient l'activité de formation disciplinaire** entre demandes des professeurs, prescriptions institutionnelles, désirs des formateurs et besoins des élèves.

Dans les conditions que j'ai définies, d'articulation de la recherche en didactique et de la formation des enseignants, un enseignant-chercheur en IUFM peut participer ainsi à faire de son établissement, un **« milieu de recherche »**. Par « milieu de recherche » j'entends :

- un ensemble de structures (équipes, groupes) qui facilite (à l'interne et à l'externe) la circulation, la production et la validation de connaissances sur l'enseignement et la formation. Un enseignant-chercheur participe à cette circulation, à cette production, à cette validation. Il en facilite le fonctionnement ; il s'y perfectionne ;
- un ensemble qui associe des formateurs et des enseignants intéressés, curieux ou plus prudents, en tant que co-producteurs de connaissances : le « milieu de recherche » n'a pas de frontières linéaires et stables. Les différentes formes d'hybridation entre recherche et formation sont particulièrement propices à la structuration de cet ensemble ;
- des structures dont les buts de production ainsi que les modalités de validation sont différenciés : recherche d'une efficacité dans la transformation des pratiques, production d'une intelligibilité sur les pratiques. Les formateurs peuvent s'insérer dans ces structures aux finalités différentes. Mais de l'une à l'autre, ils peuvent développer

des aptitudes intéressantes pour toutes les actions de formation ; aptitudes à la conceptualisation, à la fabrication d'outils d'analyse, à la production de récits et d'analyses outillés, objectivés, à l'exploration singulière de « cas » ;

- des dynamiques permises par cette différenciation des structures et cette continuité des opérations intellectuelles, dynamiques qui autorisent les formateurs, individuellement ou en équipe, à envisager de mener à bien des parcours de développement professionnel ;

C'est dans cet ensemble de relations que se définissent **les fonctions d'un enseignant-chercheur en IUFM** (voir figure 4.11)

Figure 4.11. Les fonctions d'un enseignant-chercheur en IUFM à l'articulation de la recherche et de la formation :

Sans intention d'exhaustivité, et à partir de ma pratique, dont je viens de proposer une formalisation, je mettrais en avant dix axes différents, transversaux aux différentes activités (de recherche et de formation) et le plus souvent mêlés dans la pratique :

- **fonction de production de connaissance scientifique** : en didactique de la géographie, à l'interface du domaine des didactiques avec celui de la géographie et de l'épistémologie de la géographie, et celui des sciences de l'éducation

- **fonction de veille des pratiques** d'enseignement et de formation en écart par rapport à des pratiques dont la description est bien établie, sensibilité aux formes hybrides, transitoires de fonctionnement ;

- **fonction de facilitateur d'échanges** sur les pratiques et de mise en contact de personnes et de groupes qui pourraient bénéficier d'un travail fait en commun ;

- **fonction de fabrication d'outils dérivés** des recherches, notamment en formation et destinés à permettre les échanges, les analyses, les interprétations, les diagnostics, les débats sur des orientations de modification des pratiques ;

- **fonction de diagnostic** sur l'état des pratiques d'enseignement et de formation contemporaines ;

- **fonction de création de continuité**, de lien entre les éléments des cursus professionnels : préparation aux concours et articulation avec l'Université pour la licence, formation initiale, entrée dans le métier, formation continue ; création de lien entre les différents secteurs de la formation professionnelle (disciplinaire et non disciplinaire) ;

- **fonction d'accompagnement** et de guidage de transformations professionnelles dans le cadre de la formation initiale (mémoires professionnels), de la formation diplômante (concours internes), de la formation continue, de la recherche-formation, de la recherche-expérimentation et de la recherche (thèse) ;

- **fonction de proposition** : en aval des recherches descriptives-interprétatives et de la recherche-production ;

- **fonction d'évaluation de ses propres choix professionnels** à l'articulation de la recherche et de la formation, au regard de ses intentions initiales.

Cette revue de fonctions ne prétend pas caractériser un quelconque particularisme de l'activité d'enseignant-chercheur en IUFM. Une approche comparative des relations recherche-formation d'une part avec les enseignants-chercheurs en sciences de l'Education et en géographie à l'Université, d'autre part avec des enseignants-chercheurs travaillant dans d'autres instituts professionnels : Ecoles d'ingénieurs, IUT, permettrait d'affiner grandement cette définition fonctionnelle sommaire

LE CHANGEMENT DANS LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE DU SECONDAIRE : PROPOSITION D'APPROCHE DIDACTIQUE

Introduction

Le choix de recherche qui consiste à étudier les pratiques enseignantes différentes des pratiques les plus classiques, aide à se représenter **ce qui change dans la géographie scolaire actuelle du secondaire et comment cela change**. Le chapitre 5 est consacré à formaliser cette représentation. Cependant, ce projet pose des problèmes préalables :

1° le problème de la pertinence du découpage nécessaire pour l'observation de ce qui change. Ce découpage peut être fondé sur plusieurs **temps de référence**. Chaque programme nouveau est discuté, commenté, approuvé, décrié : l'histoire de la géographie scolaire peut se lire au rythme des textes officiels. Par ailleurs, des travaux de didactique ont souligné des phénomènes d'inertie disciplinaire (exercices canoniques, vulgate des contenus). On peut aussi comme je j'ai fait au chapitre 3, valoriser les concurrences dans l'action, entre conceptions de la géographie scolaire plus ou moins nouvelles ou héritées, normes plus ou moins partagées ou confrontées. Ajoutons qu'il faut faire aussi place aux rythmes et aux durées propres à la vie professionnelle des enseignants (voir *infra* chapitre 7) ;

2° le problème du rapport de l'observateur à l'objet changement : l'institution scolaire, les milieux de la formation et les professeurs diffusent des représentations du changement qu'ils souhaitent ou qu'ils demandent. Mais je m'intéresse au **changement observable**. Il faut donc trouver une ou des références extérieures aux références et aux catégories politiques (l'innovation, la réforme, la rénovation) et professionnelles, pour décrire ce qui change dans les pratiques de classe de géographie.

Mon intention est par conséquent de construire une représentation du changement de la géographie scolaire, de ses rythmes, en adéquation avec les observations que l'on peut faire dans les classes et non, avec les désirs légitimes des formateurs ou des chercheurs. Pour cela, je vais prendre appui sur un concept d'histoire des disciplines scolaires : celui de paradigme pédagogique* (Bruter, 1997).

Mon hypothèse est que : **la géographie scolaire du secondaire est dans une période de changement, caractérisée par l'absence d'une norme unique construite par l'institution et/ou par les professeurs. La pluralité des références institutionnelles et professionnelles n'autorise pour l'instant ni le prolongement de la forme disciplinaire héritée, ni l'émergence d'une nouvelle forme pour des savoirs géographiques redéfinis. Le changement se manifeste avant tout par des tensions, par des contradictions, par des collages opérés à partir de références hétérogènes.**

Je défendrai cette hypothèse en articulant des apports conceptuels et empiriques, des analyses spécifiques et des réutilisations nouvelles de données déjà existantes. La représentation

proposée n'est pas une modélisation, dont la valeur aurait été éprouvée empiriquement. Elle sera illustrée plutôt que testée, à l'aide de cas dont les données ont été accumulées dans des recherches différentes.

Ce chapitre a donc pour ambition :

- 1° de proposer une représentation unifiée des éléments qui interviennent dans le changement de la géographie scolaire, tel que mon hypothèse permet de la décrire ;
- 2° de proposer quelques études de cas de changement chez des professeurs d'histoire-géographie, de façon à appréhender la complexité de processus qui sont généralement sous-estimés en didactique de la géographie ;
- 3° de situer l'activité de formation professionnelle dans ce cadre de changement ;
- 4° de proposer (en section 3) un regard sur la place de la recherche dans le changement de pratiques d'enseignement, chez les professeurs qui s'engagent dans des recherches.

1. La géographie scolaire du secondaire : entre deux « paradigmes pédagogiques »* ?

Pour comprendre les changements dans les pratiques des professeurs d'histoire-géographie, il faut prendre en compte l'ensemble des rythmes dans lesquelles elles s'inscrivent. Pour une discipline scolaire, les modifications principales proviennent de l'institution, laquelle peut remettre en cause sa légitimité voire la légitimité du principe de découpage disciplinaire des savoirs scolaires. Elles viennent aussi des changements dans les publics scolaires consécutifs entre autres aux politiques éducatives suivies. Il faut donc ne pas s'en tenir aux rythmes de la classe de géographie (années scolaires, séquences, progressions). Certains rythmes lents affectent aussi la pratique professionnelle actuelle. Nous allons chercher à les repérer en nous aidant d'un concept d'histoire de l'éducation : **le concept de paradigme pédagogique**, lequel sera confronté aux critiques, propositions et prescriptions faites à la géographie scolaire.

1.1. Le concept de paradigme pédagogique : un cadre adapté pour penser le changement dans la géographie scolaire ?

La géographie scolaire est une discipline légitimée comme toutes les autres, par des finalités qui en justifient la place dans les cursus scolaires. La stabilité de cette structure disciplinaire est remise en cause par l'apparition d'enseignements et de dispositifs non disciplinaires. Ces dispositifs non disciplinaires : travaux personnels encadrés, éducation civique, juridique et sociale, modules au lycée ; itinéraires de découverte au collège⁶⁵, sont en écart par rapport aux caractéristiques de la forme scolaire classique : petits effectifs changeants, fonction d'aide et d'accompagnement d'un petit nombre d'élèves par le professeur, dispositifs interdisciplinaires. Par ailleurs, les changements et la diversification des publics scolaires ainsi que la diversification des expériences et des produits sur lesquels les professeurs peuvent appuyer leurs choix, contribuent à une hétérogénéité des pratiques enseignantes ; hétérogénéité que des exemples de cours, utilisés aux chapitres 2 et 3, ont commencé à dévoiler.

⁶⁵ Les modules sont introduits dans les lycées lors de la Rénovation des lycées en 1992. L'ECJS a été introduite à la rentrée 2000 ; les TPE ont été généralisés en 2002. Comme les TPE, les IDD introduits en 2002 parient sur l'interdisciplinarité pour répondre à l'hétérogénéité grandissante des motivations et des niveaux de compétences chez les élèves. Par ailleurs, les IDD prolongent les parcours croisés et les parcours diversifiés introduits en 1996 au cycle central des collèges (classes de cinquième et quatrième)

Pour avoir une vue d'ensemble, il faut appréhender le travail des professeurs en géographie dans ce contexte mouvant que je viens sommairement d'évoquer. Par ailleurs, il faut un cadre conceptuel historique capable de donner sens à l'évolution que l'on observe dans les structures scolaires (notamment dans la géographie scolaire) comme aux variations que les enseignants introduisent dans l'usage de ces structures. L'hypothèse que je soutiens est que **la géographie scolaire du secondaire est dans une période de changement, qui se caractérise par l'impossibilité pour le corps enseignant comme pour l'institution, de construire une référence unique ou dominante, énonçant ce que peut et doit être l'enseignement de la géographie. Dès lors une pluralité de références est susceptible d'orienter l'action des professeurs.** Dans le chapitre 3, j'ai donné une première idée précise de cette pluralité des références possibles avec l'hypothèse des *régimes disciplinaires*. Cependant je replace ici les échelles du quotidien (le cours, la séquence de cours) dans une profondeur de temps qui correspond à la période de remise en cause de la norme héritée concernant l'enseignement de la géographie.

Pour préciser cette hypothèse, j'utilise le concept déjà existant en histoire de l'éducation, de *paradigme pédagogique* (Bruter, 1997). Ce concept me paraît approprié pour préciser mon hypothèse. En effet, il est issu d'une approche d'histoire de l'éducation selon laquelle les normes qui codifient le travail scolaire (celui des professeurs, celui des élèves) se construisent à l'École, en relation avec le contexte culturel et politique général. Le concept de paradigme pédagogique peut par conséquent éclairer le sens de l'affaiblissement du cadre disciplinaire au collège et au lycée. D'autre part ce concept a été construit en adéquation avec une définition du travail pédagogique des enseignants, qui considère ces derniers comme des producteurs de la norme pédagogique. Son usage est donc pertinent pour appréhender la variété contemporaine des pratiques enseignantes.

Le concept de paradigme pédagogique est défini par A. Bruter comme : « *l'idéal pédagogique en fonction duquel s'orientent enseignants et familles [...] Il incarne une norme assez largement reconnue [...] Cette norme articule : les finalités éducatives du modèle* », **la nature des savoirs dispensés** (« *le régime de vérité de l'époque, c'est-à-dire son épistémologie implicite* ») et « *ses méthodes d'étude et de pensée* » (Bruter, 2001). Il existe une solidarité entre ces trois composantes (finalités, savoirs, méthodes d'étude). Parmi ces trois composantes, les finalités ont une fonction instituante. Le savoir et les méthodes d'étude doivent être en adéquation avec les finalités éducatives.

Comme la désignation du concept l'indique, A. Bruter opère un rapprochement entre d'une part, le modèle d'histoire des conceptions et des pratiques scientifiques développé par T. Kühn (1983) et d'autre part, les conceptions du savoir et de l'enseignement à l'École. Elle fait l'hypothèse de « *révolutions pédagogiques* » qui tout en disqualifiant certaines conceptions du savoir et de l'enseignement, permettent l'instauration de nouvelles normes : « [...] *on pourrait décrire en ces termes la lutte des humanistes contre la scolastique médiévale au XVIe siècle, ou la réorganisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIXe siècle. Celle-ci a en effet vu la victoire des enseignements disciplinaires, dispensés par des spécialistes et légitimés par leur lien affiché avec la recherche scientifique, sur l'enseignement à finalité rhétorique et morale de l'époque précédente [...]* » (Bruter, 2001, p.41).

Le concept de paradigme pédagogique prend sens dans une histoire de l'éducation, pour laquelle les formes de l'enseignement sont des créations scolaires. Dans ce cadre d'étude, **les disciplines scolaires caractérisent un moment de l'histoire de l'enseignement. Elles n'en constituent ni une forme obligée, ni une forme idéale.** Si les formes prises par l'enseignement sont des créations scolaires, elles ne sont cependant pas fermées sur l'École :

les finalités qui dans le modèle élaboré par A. Bruter, instituent l'ensemble des composantes de la « norme pédagogique » sont définies par l'autorité politique. Les impératifs politiques de formation commandent donc en partie les pratiques d'enseignement.

En reprenant à notre compte l'hypothèse d'A. Bruter (des « *révolutions pédagogiques* » qui, tout en disqualifiant certaines conceptions du savoir et de l'enseignement, permettent l'instauration de nouvelles « *normes pédagogiques* »), pour ce qui concerne spécifiquement la géographie enseignée, les deux dernières périodes « normales » que cette dernière a connues, lui ont donné les formes suivantes :

- suites d'éléments descriptifs et explicatifs participant à côté d'autres savoirs (histoire, histoire naturelle, minéralogie, botanique etc.) à l'érudition des régents des collèges de Jésuites. Ces éléments géographiques d'érudition ont un sens dans le cadre d'un enseignement qui vise à constituer en corpus les textes antiques (Bruter, 1997, p.99-100). La maîtrise de ce corpus, parce qu'elle nécessite la maîtrise des langues anciennes, passe pour indispensable à la formation des clercs et des personnels des administrations royales ;
- discipline constituée à la fin du XIX^{ème} siècle, au sein du couple scolaire histoire-géographie, enseignée par un professeur dont la légitimité est fondée sur son lien affiché avec la géographie savante qui, parallèlement, s'institutionnalise à l'Université. Les contenus spécifiques de géographie scolaire, les exercices et les pratiques d'évaluation associés participent, aux côtés d'autres disciplines, à la construction d'une culture scolaire nationale.

Empruntant ce schéma à titre d'hypothèse, on est évidemment tenté de voir dans la période contemporaine, un moment correspondant à une « *révolution pédagogique* » : moment de recherche et de confrontation entre de nouvelles normes qui cherchent à s'imposer dans un contexte scolaire et social instable.

Le concept de paradigme pédagogique, nous rappelle A. Bruter, est « *une reconstitution [...] de nature idéal-typique [...] Le paradigme pédagogique n'est donc qu'une construction intellectuelle à confronter avec les phénomènes constatés dans la réalité, pour voir si elle contribue à les éclairer* » (ibid., p.42). C'est ce que je me propose de faire notamment à partir de textes officiels récents qui concernent la géographie scolaire du secondaire. La problématique historique dans laquelle s'insère le concept de paradigme pédagogique, exclut d'appréhender l'histoire de l'enseignement seulement à l'aide de sources officielles. Cependant, cette étude des textes officiels ne peut pas être exclue. D'une part, elle permet de comprendre quelles finalités le pouvoir politique cherche à faire partager au corps enseignant à un moment donné. D'autre part, les textes officiels sont écrits en fonction entre autres des pratiques réelles des enseignants, dans la mesure où elles peuvent être connues de l'autorité politique (Clerc, 1999). Par conséquent, on peut les utiliser comme une des sources pour appréhender « l'espace » des pratiques enseignantes possibles à un moment de l'histoire d'une discipline.

Il ne sera pas question ici de paradigmes de géographie scientifique qui seraient entrés dans la géographie scolaire en y subissant les simplifications et les substitutions d'usage. Ce qui est aussi une réalité, étudiée par I. Lefort pour la période qui va de 1902 à 1969, par P. Clerc pour la géographie du secondaire (Clerc, 2002, p. 95-103) et J.-P. Chevalier pour la géographie de l'élémentaire (Chevalier, 2003). Il m'a seulement semblé nécessaire pour comprendre les pratiques actuelles des professeurs en classe de géographie, de raisonner sur des rythmes plus lents que ceux habituellement utilisés en didactique. C'est la raison de l'utilisation de ce concept d'histoire de l'éducation.

Par ailleurs, je confronte ce concept à des séries d'informations constituées sur des périodes qui ont un sens, au regard des problèmes qu'il permet de poser. Ainsi, je prendrai en compte en 1.2, les écrits de géographes faisant des propositions pour la géographie scolaire du secondaire à partir du moment où celle-ci fait l'objet de modification de sa forme même (c'est-à-dire à compter des expérimentations qui préparent les programmes Haby de 1977 pour le Collège).

1.2. Figures de la géographie scolaire secondaire contemporaine (1970-2004)

J'entreprends l'exploration des débats de la géographie scolaire du secondaire selon trois axes, en relation avec le concept de paradigme pédagogique :

1° **les propositions faites par des géographes universitaires pour la géographie scolaire.** La géographie a pu se légitimer comme discipline scolaire dans le secondaire, entre autres par son lien affiché avec la géographie universitaire. Lorsque cette légitimité a été remise en cause, des géographes universitaires ont proposé des pistes de refondation, de réforme. Ces pistes sont intéressantes pour ce qu'elles proposent comme découpages des savoirs géographiques à enseigner. *Peut-on déceler dans ces propositions de géographes, des ébauches de paradigmes, qui tout en soulignant la valeur de (certains) savoirs géographiques et annonceraient d'autres formes que celles de la discipline scolaire héritée du XIXe siècle ?*

2° l'interdisciplinarité actuellement prescrite, concernant la géographie (avec l'histoire). Cette étude s'impose lorsque c'est la forme même de la discipline scolaire qui semble remise en cause. *Lorsqu'on met en relation les textes disciplinaires et les textes ou les extraits de textes récents définissant ou valorisant l'interdisciplinarité, se dégage-t-il une cohérence du type de celle qui structure le concept de paradigme pédagogique et qui contribuerait à la définition d'un nouveau paradigme ?*

3° les programmes de lycée, sur une durée d'une quinzaine d'années (depuis 1987) qui correspond à l'ouverture de ce cycle du secondaire à une partie grandissante de chaque génération. *Est-ce que l'adresse de la discipline scolaire, à un public scolaire beaucoup plus large et diversifié, s'est accompagnée d'une redéfinition des finalités et des contenus de cette discipline ?*

Esquisses pour de nouveaux paradigmes de la géographie scolaire ? Les interventions des géographes dans les débats sur la géographie scolaire

Dans les débats qui ont porté à la fois sur la pertinence du découpage disciplinaire des savoirs scolaires (et sur la position de la géographie dans de possibles redécoupages) ainsi que sur la valeur de la géographie scolaire (débat qui s'articule au précédent, tout en étant partiellement lié au débat sur l'enseignement de l'histoire) des géographes ont pris position. Leurs propositions ont un sens à la fois dans les débats sur la géographie scolaire et dans des enjeux propres à la géographie scientifique. Une histoire des rapports entre débats sur la géographie scolaire et enjeux scientifiques a déjà été écrite (Roumegous, 2002). Je chercherai pour ma part à repérer quelles sont les propositions de géographes pour la géographie scolaire. *Peut-on y voir des ébauches pour des paradigmes possibles de la géographie scolaire ?*

Pour cela, j'utilise comme sources les articles et retranscriptions de débats consacrés au thème de la crise de l'enseignement de la géographie dans les revues destinées au public des enseignants du secondaire (*Historiens et Géographes, L'Information géographique*) ou dans

des numéros thématiques d'autres revues de géographie (*EspacesTemps*, *L'Espace géographique*).

Avant de recenser ces propositions, il faut rappeler qu'un fil conducteur relie l'ensemble des débats : celui de la légitimité des découpages disciplinaires scolaires (dont le « découpage » histoire-géographie) et des contenus qui s'enseignent à l'intérieur des périmètres ainsi tracés.

Ainsi les travaux de l'Institut Pédagogique National, et plus particulièrement, pour l'histoire-géographie, de la section Sciences humaines et économiques (créée en octobre 1968 et dirigée par Lucile Marbeau) du Département de la Recherche pédagogique, sont fondés sur un choix de **désenclavement disciplinaire et de redéfinition des principes de conception des programmes, dans une perspective d'enseignement des sciences humaines**. Ces travaux appuient des expérimentations dans les classes de collège (étude des milieux géographiques en classe de sixième) préparant la réforme des programmes de collège de 1977. Ces travaux remettent en cause pour la géographie scolaire, le « *découpage exhaustif d'un espace conçu comme l'assemblage des pièces d'un puzzle, ou [...] l'explication exhaustive des phénomènes enregistrés à la surface de la terre* » (Citron, 1967, p.87).

A l'inverse, le rapport Girault (1983) préconise le **retour au découpage classique histoire-géographie, seul garant d'une transmission des repères culturels**. Parmi les « *trois finalités essentielles* », qui doivent fonder l'enseignement d'histoire et de géographie, deux sont définies à partir de l'histoire : « *la préparation à la vie en société et à l'acquisition de la culture-civilisation* » (Girault, 1983, p.76). La seule à placer la géographie à égalité de formulation avec l'histoire est « *être au service des autres disciplines en ce qu'elles requièrent des bases placées dans le temps ou dans l'espace* » (ibid., p.76). Les thèmes d'identification les plus classiques de la géographie sont présents dans ce rapport. Discipline du concret, la géographie n'aurait pas autant pâti de la pédagogie de l'éveil⁶⁶ que l'histoire parce qu'elle est de plain-pied dans une réalité que l'histoire quant à elle, devrait reconstituer avant de l'expliquer (Girault, 1983, p.29). Tableau exhaustif du monde : « *les enseignants se plaignent du caractère trop schématique du programme qui ne permet plus de décrire les réalités d'un continent* » (ibid., p.36).

Changement de cap en 1988, la Commission Bourdieu-Gros est chargée de réfléchir à la redéfinition des savoirs enseignés, en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs. Elle travaille à partir du principe d'une **restructuration des divisions du savoir** et d'une **redéfinition des conditions de sa transmission**. La Commission Joutard conclut à « *une nécessaire ouverture vers des problématiques et des concepts simples d'autres disciplines comme l'économie, la démographie, les sciences politiques, le droit, la sociologie, l'ethnologie [pour] un enseignement de l'histoire et de la géographie actuelles, c'est-à-dire nourries des autres sciences sociales et sachant apprendre aux élèves la variabilité des sociétés et des cultures dans le temps et dans l'espace* » (Joutard, 1989, p.51).

Les grands débats organisés et publiés par *L'Espace géographique* en 1983 (publication en 1986) et en 1989, à l'occasion des travaux de ces deux commissions, marquent l'apogée des interventions de géographes dans les débats sur la géographie scolaire. Les programmes de 1995 que caractérise l'appropriation patrimoniale de l'inflexion historiographique mémorielle par l'histoire scolaire, n'ont pas suscité semblables débats.

Certains géographes pour des raisons diverses qui ont été analysées ailleurs (Roumegous, 2002, Clerc, 1999) ont tenu une position classique dans les débats. Par exemple, concernant la place et le contenu de la géographie scolaire, J. Bonnamour défend : « *une géographie de bon sens, une géographie concrète, une géographie de descriptions* » (Bonnamour, 1969, p.759). L'argument du concret permet de lier l'ensemble des composants de la géographie scolaire : « *l'espace concret* » donne à la géographie « *une plate-forme sérieuse d'examen [...] le*

⁶⁶ La commission Girault a pour mission de dresser le bilan des réformes des quinze années précédentes : activités d'éveil à l'école primaire, programmes d'histoire-géographie, économie et instruction civique depuis 1977 au collège, dans le cadre de la réforme Haby.

domaine extrêmement solide de l'espace me semble vraiment le meilleur support à des interrogations d'examen » (ibid., p.760).

Cependant, quatre autres types de position peuvent être repérées :

1° l'ouverture et la réorganisation de la géographie scolaire en fonction des problèmes auxquels les sociétés ont à faire face. La géographie scolaire héritée est considérée comme devant se recomposer en intégrant des apports d'autres disciplines. Il ne s'agit pas seulement d'importation et de modernisation par collage d'éléments d'économie, d'écologie ou d'autres spécialités, mais d'une réorganisation en fonction des problèmes nouveaux que des géographes ont à résoudre. Résolution pour laquelle ils ont à mettre en relation, à mettre en système, des informations relevant de divers domaines. C'est la position de Jean Tricart qui préconise pour l'Ecole, une géographie humaine issue de la tradition installée par Max. Sorre, renouvelée avec les outils conceptuels et méthodologiques de l'écologie scientifique, qui soit finalement une écologie de l'homme (Tricart, 1971). C'est aussi la position tenue par G. Bertrand au Colloque d'Amiens en 1991⁶⁷, avec l'idée d'un « *paradigme d'interface* » pour la géographie et d'une « *didactique de l'environnement* » pour la géographie scolaire (Bertrand, 1992, p.20).

2° le repositionnement de la discipline par rapport aux enjeux politiques contemporains. Le principe de découpage de la géographie scolaire n'a pas lieu d'être redéfini. C'est le traitement des objets de la géographie scolaire qui doit être modifié. Trop statique et européen-centré, il doit faire apparaître les enjeux de civilisation. Pour P. Péliissier, la géographie scolaire doit être à l'image de la connaissance géographique : fondamentalement, un « *diagnostic (je ne dis pas un tableau qui évoque une réalité statique) sur la nature, l'état et la dynamique des civilisations contemporaines* » (P. Péliissier, 1969, p.809). C'est aussi plus tard la position d'Y. Lacoste. Dans la sous-commission de géographie, qu'il préside au sein de la Commission Girault, Y. Lacoste dresse comme il le faisait déjà dans : *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* (Lacoste, 1976) le tableau d'un enseignement géographique sans grand intérêt pour les élèves parce que déconnecté des enjeux sociaux et politiques que la géographie pourrait éclairer grâce à des méthodes qui lui sont spécifiques (raisonnement multiscalaire). La proposition vise à refonder le couple histoire-géographie en exploitant la symétrie temps/espace⁶⁸.

3° l'ouverture culturelle de la discipline aux autres sociétés et aux autres civilisations. La géographie scolaire doit devenir un lieu de découverte de points de vue sur le monde, autres qu'un point de vue strictement français ou occidental, un moyen d'apprentissage des différences et d'une communauté de destin entre les êtres humains. C'est la position tenue à plusieurs reprises, par P. Claval. La géographie – et l'histoire- y sont les « *facettes d'une discipline fondamentale de la vie en société* » (Claval, 1976, p.510), ou plus tard des « *vecteurs idéaux pour initier aux sciences sociales* » (Claval, 1989). « *La géographie ainsi comprise doit aider à la compréhension entre les peuples en soulignant ce qui légitime les*

⁶⁷ Enseigner la géographie du collège au lycée, Journées d'Etudes nationales organisées par l'Inspection générale de l'Education nationale Histoire et géographie, Amiens 3 au 6 juin 1991

⁶⁸ « *Il convient de réaffirmer que la géographie est un instrument de connaissance et de compréhension des civilisations contemporaines parce qu'elle est liée à l'histoire. Cette association n'est ni une simple commodité pédagogique ni une faiblesse de la formation de nos géographes. Le diagnostic qu'il s'agit d'établir n'est qu'un moment dans une évolution. Aussi le poids des héritages historiques, des structures, des choix, du patrimoine technique de chaque société doit-il être apprécié au même titre que celui des contraintes ou des limites imposées par le milieu naturel. [...] De même qu'aucune civilisation ne peut être comprise hors de son contexte historique, aucune ne peut être interprétée hors de son enracinement spatial* » (Péliissier, 1969, p.810-811)

différences qui choquent à première vue les hommes lorsqu'ils découvrent qu'ils n'ont ni les mêmes mœurs ni les mêmes cadres politiques et juridiques » (Claval, 1976, p.518). « La géographie introduit, comme l'histoire, à la pluralité des systèmes sociaux, des représentations et des idéologies qui se partagent le Monde. Elle montre comment la diversité est possible, et en quoi elle est féconde » (Claval, 1989, p.124) ;

4° la réorganisation en une discipline de compréhension du social. La géographie scolaire se refonde au sein d'un enseignement de sciences sociales, lequel prend en charge notamment la dimension spatiale de la société. Cette dimension spatiale est celle qu'explore la géographie scientifique avec des concepts qui la distinguent des autres sciences sociales. Ces concepts devraient contribuer avec d'autres, à repenser la progression de programmes à l'Ecole, une progression pensée à l'échelle du social tout entier. C'est la position de F. Auriac et de J. Lévy, pour « *un enseignement intégré de sciences sociales* » et par conséquent « *une didactique du social et notamment de l'espace* » (Lévy, 1986, p.21). Dans ce cadre « *limiter l'étude des sociétés contemporaines à leur seule dimension spatiale serait rendre bien étriquée la géographie de l'Ecole [...] Mais risque également de fractionner trop et trop tôt la pensée de l'unité sociétale* » (Grataloup, 1998), p.75).

Cette revue des différentes positions amène plusieurs remarques.

Tout d'abord, les propositions faites par ces géographes, ne sont pas des préconisations de transposition scolaire de géographies savantes. Autrement dit, le principe de l'affichage d'un lien avec la géographie scientifique ne suffit pas dans ce sens (de la science à l'Ecole) à fonder la géographie enseignée. Par contre, **géographie scolaire et géographie scientifique sont placées devant le même défi épistémologique : leur capacité à rendre compte du monde, tel qu'il évolue.**

De fait, ces propositions produites dans une période de renouvellement de la géographie scientifique, optent en majorité pour des principes de définition et de découpage des savoirs géographiques à enseigner à l'Ecole, qui ne correspondent pas avec le découpage scolaire hérité. **Le principe de découpage vient d'ailleurs : du monde (sous forme de questions, de problèmes ou de rencontres) et/ou de grandes régions du savoir (sciences sociales, sciences d'interface nature/société)⁶⁹.** La nature du savoir à enseigner varie fortement d'une proposition à l'autre. Le lien avec les démarches, les méthodes et les concepts scientifiques n'est pas toujours mis en avant : on préfère parfois parler d'apprendre des manières de penser ou des manières d'être (voir figure 5.1).

Dans ces propositions de géographes, nous avons donc des « **esquisses** » **pour des paradigmes de géographie scolaire**, esquisses qui se définissent par des **traits épistémologiques nettement différents**, associés à des intentions éducatives diverses et à des principes plutôt qu'à de réelles méthodes d'enseignement. Mais là aussi, les options se distinguent : le principe de la dramatisation et du récit, l'outil du changement d'échelle et de l'intersection des espaces, chez Y. Lacoste, en cohérence avec une idée du savoir géographique comme un « savoir penser l'espace » ; le principe de la progression

⁶⁹ **Une position isolée est celle tenue par A. Frémont : elle est en effet la seule à référer et justifier un découpage des savoirs (l'histoire-géographie) aux « enfants ».** « *Je constate qu'il y a deux disciplines qui ont leur tradition et je m'appuie dessus, c'est ce que j'appelle le conservatisme éclairé, et ces deux disciplines ont quand même la vertu éminente d'apprendre l'espace et le temps auxquels j'ajoute l'espace et le temps dans les rapports sociaux, et c'est cette base-là qui me paraît représenter quelque chose dont on a besoin [...] Nous ne sommes pas là face à un public d'Universitaires en train de changer le monde pour des raisons épistémologiques. Nous changeons le monde pour des enfants ou des adolescents en voie de déculturation avancée, et c'est par conséquent sur la psychologie de ces enfants que je pense que l'histoire et la géographie, comme disciplines vedettes, doivent agir » (Frémont, 1986, p.7).*

conceptuelle emprunté au psychologue J.S. Brünér, en cohérence avec une science du social articulée en approches conceptuelles de ses différentes dimensions, chez J. Lévy par exemple.

Figure 5.1. Propositions de géographes pour refonder la géographie scolaire (1969-1998)

Caractères distinctifs proposition	Principe de découpage des savoirs enseignés en géographie	Nature du savoir à enseigner	Architecture dans laquelle intervient l'enseignement de savoirs géographiques
1 <i>TRICART, BERTRAND</i>	Les problèmes posés aux sociétés	Accès organisé aux problèmes (articulation cas/modèles)	Systèmes conceptuels
2 <i>PELISSIER LACOSTE</i>	Les questions que pose le monde (actualité, drame)	Manières de penser, Méthodes	Histoire-géographie
3 <i>CLAVAL FREMONT (?)</i>	Les mondes, leur diversité	Manières d'être	Initiation aux sciences sociales
4 <i>LEVY GRATALOUP</i>	Le fonctionnement social, la société comme problème.	Concepts/problèmes	Didactique du social

Par rapport au schéma que suggèrent les travaux d'A. Bruter, on saisit clairement des possibilités de sortie du paradigme pédagogique hérité de la fin du XIXe siècle. La complexité du monde s'impose comme réalité première pour penser à la fois la structure des savoirs scientifiques et celle des savoirs scolaires. Des options épistémologiques s'affichent dans la durée (environ vingt ans), ce qui donne une indication de l'échelle de temps à laquelle les phénomènes de changement dans la géographie scolaire doivent être étudiés.

Regard sur l'interdisciplinarité prescrite par l'Institution pour le lycée : la géographie scolaire entre deux paradigmes pédagogiques ?

Le fait qui constitue le point de départ de la réflexion est le suivant : un ensemble de textes officiels définit depuis 2000, les contenus et les méthodes d'enseignement de la géographie dans les lycées, en relation avec celui de l'Education civique, juridique et sociale. L'hypothèse spécifique que l'on peut faire, en regard de l'hypothèse générale d'un changement de paradigme pour la géographie scolaire, est que **cette conjonction de textes traduit une volonté de changement qui ne concerne pas seulement les contenus d'enseignement géographiques, mais l'ensemble du fonctionnement de l'histoire-géographie scolaire.** En rapprochant les deux séries de textes⁷⁰, on accède à la pleine signification de ceux qui, officiellement ne régissent que l'enseignement de la géographie.

L'Education civique, juridique et sociale (ECJS) est selon les textes officiels, un enseignement et non une discipline. Il n'a pas de contenu spécifique, mais il a pour fonction

⁷⁰ L'ensemble de ces textes est disponible sur : www.eduscol.education.fr/hg et www.eduscol.education.fr/ecjs

de développer des compétences nécessaires à la formation de citoyens critiques : s'informer, identifier des points de vue, débattre, argumenter. Outre leur coïncidence dans le temps, le rapprochement entre les différents textes (nouveaux programmes de géographie et textes définissant l'ECJS) se justifie de plusieurs manières.

Tout d'abord, les textes de l'ECJS sont évidemment très explicites sur les objectifs de formation des citoyens. Or, les débats contemporains sur l'enseignement de la géographie se focalisent précisément sur la pertinence de son apport à la formation des citoyens⁷¹. Les textes de l'ECJS pourraient donc éclairer certains des choix faits par les auteurs des programmes de géographie, dans la perspective d'une meilleure adéquation de ses contenus et de ses exercices à des finalités de formation civique. Par ailleurs, les documents d'accompagnement des textes définissant l'ECJS mettent la géographie (parmi d'autres disciplines scolaires) explicitement en relation avec l'ECJS, pour certains thèmes⁷². J'en retiens, conformément à la structure du concept de paradigme pédagogique, la définition qu'elles donnent, des finalités éducatives, des savoirs et des méthodes d'étude de la géographie.

La prise en compte des textes de l'ECJS permet ainsi de confirmer et parfois de préciser, la direction générale que les auteurs des textes officiels de géographie cherchent à imprimer aux pratiques d'enseignement. Par ailleurs, ces sources proscrivent d'autres pratiques. Les passages concernés, peu nombreux mais significatifs, fournissent des indications précieuses pour cerner ce qui serait le paradigme en adéquation avec lequel se trouvent des pratiques condamnées dans les textes officiels. De telle sorte que l'ensemble de textes nous conduit provisoirement (voir *infra* section 2), à poser un schéma simple : celui d'une géographie scolaire du lycée passant (étant passée) d'un « ancien paradigme » (celui qui permet de décrire des pratiques que l'institution souhaite révolues) et un « nouveau paradigme » (celui qui permet de décrire des pratiques que l'institution souhaite installées et généralisées). La figure 5.2 représente cette hypothèse.

« L'ancien paradigme » (celui qui permet de décrire des pratiques que l'institution souhaite révolues) est repérable à partir des pratiques condamnées dans les textes officiels de géographie : les monographies régionales, les tableaux géographiques exhaustifs, les tableaux économiques.

« Son but [étude de cas] n'est pas de rechercher l'exhaustivité d'une monographie » ; « la région choisie ne doit pas être étudiée pour elle-même mais comme un cadre d'analyse à confronter aux différentes acceptions de la notion de région [...] » « il s'agit d'éviter un passage en revue exhaustif des différentes branches : agricoles, énergétiques, industrielles, touristiques, commerciales, etc. [mais de] s'interroger sur les limites de cet espace économique, de moins en moins purement national, notamment du point de vue des entreprises » ; « l'important est de permettre l'acquisition d'une culture, d'inviter à la réflexion, en un mot de donner du sens en évitant la tentation de l'accumulation factuelle » (commentaires des programmes de première).

Ces « tentations » caractérisent les pratiques de géographie scolaire, que les recherches en didactique de géographie ont mises en évidence comme étant majoritaires à la fin des années 1980. Elles s'accordent avec l'épistémologie réaliste décrite par F. Audigier et avec la vision du monde que transmet une géographie scolaire d'inventaire nomenclatural (Clerc, 2002, p.47). Or, cette pratique traditionnelle d'inventaire, arrimée à la « *conception d'un monde [qui peut] être livré dans sa complétude et de façon transparente aux élèves* » (ibid., p.47), est

⁷¹Le Roux, A. (2001) « Faut-il supprimer la géographie ? » *Cybergeog*, Carlot, Y. (2003) « Fin de partie ? » *Association française pour le développement de la géographie*

⁷² parmi ces thèmes, par exemple : citoyenneté et civilité (fiche exemple 3 des documents d'accompagnement : « de la cité grecque à la cité de banlieue »)

convergente avec une conception du savoir et de sa transmission que décrivent parfaitement et que présentent comme caduque les auteurs des textes de l'ECJS : « *Lorsqu'une pratique éducative consiste à transmettre un savoir sous forme d'une succession d'évidences sanctionnées par les autres, l'élève apprend en outre autre chose que ces contenus : il apprend que le savoir est détenu par des autorités, il a la tentation de ne le recevoir que passivement, il commence par admettre qu'il peut être délégué à "ceux qui savent"* » (BOEN, hors-série n°7, 31 août 2000). Je décris ainsi (pour la seule géographie scolaire) le paradigme pédagogique présenté par A. Bruter comme se mettant en place à la fin du XIXe siècle. Il correspond à l'idéal de la transmission de représentations partagées de la mémoire collective et du monde. Plus généralement, il recherche l'adhésion des élèves à une « *vision auto-centrée du monde* » (Lefort, 1992).

« **Le nouveau paradigme** » (celui qui permet de décrire des pratiques que l'institution souhaite installées et généralisées) s'oppose au précédent. Les finalités éducatives sont centrées sur la formation d'un citoyen responsable de la gestion des territoires, conscient des solidarités qui le lient à d'autres citoyens, de l'échelle locale à l'échelle mondiale.

*« les programmes d'histoire-géographie permettent en effet la compréhension du monde contemporain, par l'étude de moments historiques qui ont participé à sa construction et par celle de l'action actuelle des sociétés sur leurs territoires. La démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves : ils leur donnent **une vision dynamique et distanciée du monde**, fondement nécessaire d'une citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective »* (BOEN, 29 août 2002, hors-série n°6, présentation des programmes du lycée)

Cette formulation est en adéquation avec la définition de la formation des citoyens que les auteurs des textes de l'ECJS considèrent comme opératoire aujourd'hui : « *L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective. L'éducation civique, juridique et sociale doit être abordée comme un apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs et de pratiques. Grâce à ce processus doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement* » (BOEN, hors-série n°7, 31 août 2000). A des intentions officielles de prise de conscience par les élèves, de responsabilités et de solidarités, correspondent des pratiques d'enseignement qui donnent une responsabilité aux élèves, dans la production du savoir enseigné avec les professeurs. La valeur des représentations du monde construites par cet enseignement est fondée sur leur caractère opérationnel, dans des pratiques d'usage et de gestion responsable des territoires. « *L'ambition finale est de rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale* » (commentaire des programmes de terminale). Cette ambition autorise que l'enseignement de la géographie mette en garde les élèves contre « *les excès d'un rapport dévoyé au territoire, pouvant être source de conflits graves* » (commentaire des programmes de première). A cet effet, les contenus d'enseignement doivent privilégier l'étude des situations conflictuelles, les enjeux et les débats territoriaux. Pour cela des méthodes d'enseignement appropriées sont promues : les études de cas.

*« Leur choix [des études de cas] est donc fondamental : elles doivent être représentatives et sont l'occasion de **définir des enjeux, des problèmes à résoudre** en analysant des situations géographiques diversifiées »* (accompagnement du programme de seconde) « *Cet objectif [le développement d'une capacité de réflexion et d'autonomie, permettant l'exercice de la raison critique] trouve place dans le cours d'histoire et de géographie lorsque **les élèves émettent des hypothèses argumentées et questionnent leur professeur**, lorsqu'ils mènent un travail sur documents*

ou une recherche documentaire, lorsqu'ils préparent un exposé ou qu'un débat s'organise » (accompagnement du programme de première)

Le cadre d'interprétation fourni par le concept de paradigme pédagogique donne à lire une intention qui gouverne les textes d'ECJS et de géographie (associée à l'histoire). Une intention de changement de finalités, en particulier de rapport aux savoirs enseignés chez les élèves, et corrélativement une diversification des contenus et des méthodes d'un enseignement, qui s'ouvre aux notions de points de vue, au débat et à l'argumentation. Rappelons que nous venons d'analyser des textes institutionnels, non des pratiques, lesquelles révéleraient sans doute de la diversité, de la nuance et de l'hétérogénéité entre les deux bornes que les textes posent, pour indiquer quel est le sens souhaité de l'évolution de la géographie scolaire. Cependant, l'important est que la structure du concept se révèle opératoire pour donner une intelligibilité globale à des textes que l'on aurait été tenté de lire séparément. Il faut dire que la position périphérique des dispositifs non disciplinaires permet au pouvoir politique d'y exprimer sans détour son orientation de changement. C'est pour cela qu'il est facile de l'identifier.

Le moyen terme des programmes de géographie du lycée : des systèmes de référence cohérents successivement ?

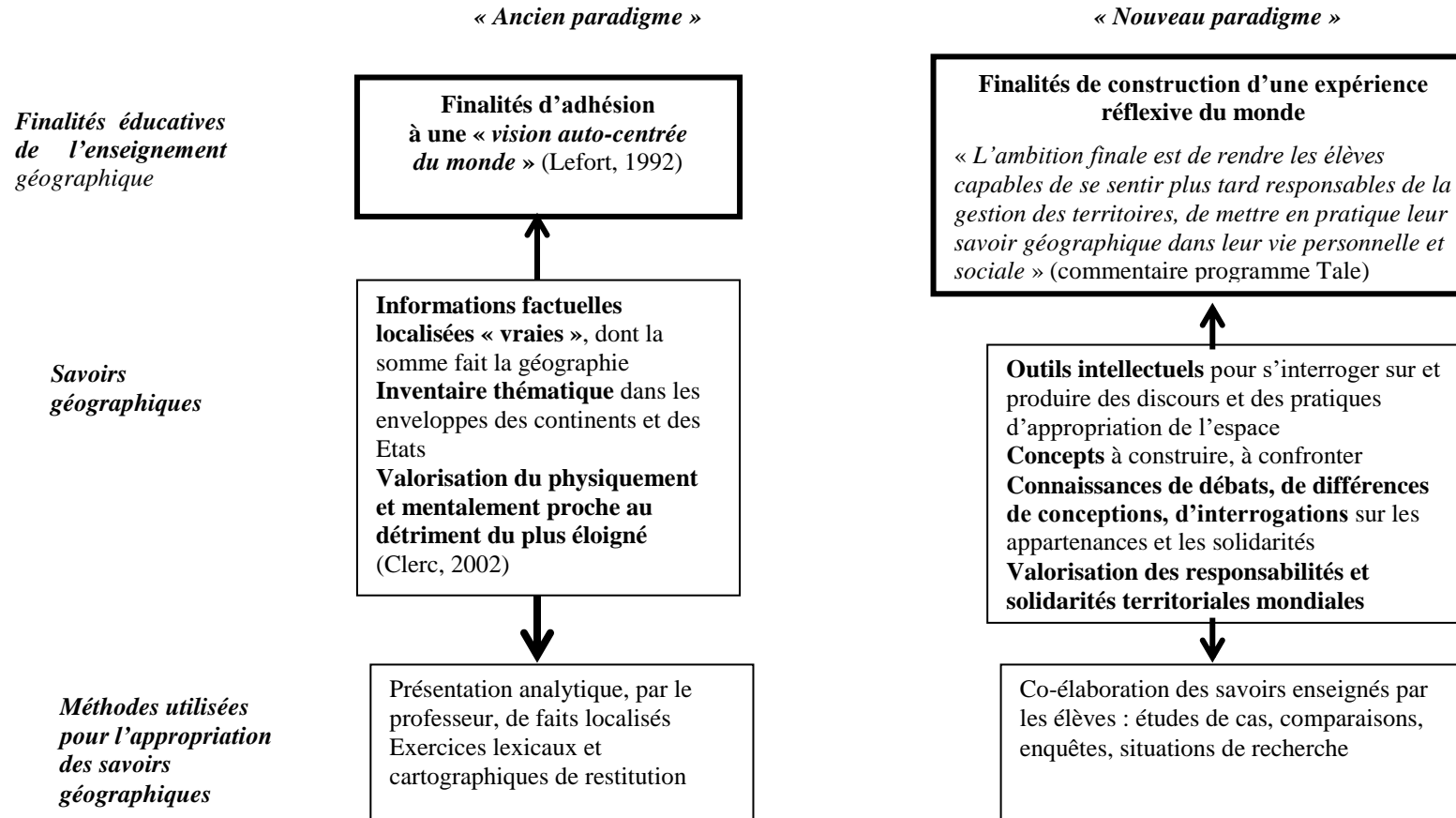
Une autre perspective nous est donnée par la succession des programmes de géographie. Donnant généralement lieu à des rapports de force et à des réactions rythmés par chaque nouveau texte, ces programmes peuvent être replacés, relus dans une autre périodisation. Ainsi, parce qu'il relie forme scolaire et objectifs politiques de formation sur des durées longues, le concept de paradigme pédagogique invite à interroger les programmes de géographie du lycée, en les replaçant dans la période qui a vu augmenter brutalement le public des lycées et ces établissements s'ouvrir à des élèves issus de catégories populaires. A la suite de la Loi d'orientation du 14 juillet 1989 qui a fixé l'objectif des 80% d'une génération au niveau du baccalauréat en 2000, les taux d'accès à ce diplôme (baccalauréat général, technique et professionnel) sont en effet passés de 30,2% en 1985 à 61,1% en 1999 (Merle, 2000). *Est-ce que l'adresse de la discipline scolaire à des publics lycéens plus nombreux⁷³ s'est accompagnée de changements significatifs dans la définition officielle de ses contenus ?*

Je prends cette fois-ci comme grille de lecture :

- **la nature des problèmes spatiaux que le programme pose** (ou que le professeur posera s'il se conforme au programme) à propos d'un fragment d'espace terrestre. Ce qui est une façon d'étudier les principes de découpage du savoir géographique adoptés dans les programmes ;
- **le type de relations spatiales que ces problèmes conduisent à valoriser**. On étudie ainsi la conception de l'espace géographique mise en œuvre. Ce critère comme le précédent, permet de cerner les caractéristiques du savoir à enseigner, l'épistémologie implicite des programmes ;
- **les espaces de référence identitaire** : quels espaces sont mentionnés comme nécessaires à la construction des solidarités qui feront les identités individuelle et collective et finalement, le monde de demain. J'aborde ici le projet politique, les finalités éducatives des programmes de géographie.

⁷³ La massification du public lycéen est aussi celle du public de l'histoire-géographie, double discipline présente dans l'ensemble des filières.

Figure 5.2 : Changer de paradigme pédagogique pour la géographie scolaire au lycée ?



Je ne prends en compte que les programmes de seconde et de première, moins marqués par l'échéance du baccalauréat que les programmes de terminale, et donc moins sujets aux pressions que suscite l'approche de cet examen national. Le « cycle du système-Monde »⁷⁴ (Clerc, 1999) a d'ailleurs montré la puissance des rapports de force qui contraignent les contenus enseignés dans les classes terminales. Si des changements importants ont lieu, du type de ceux que permettent de lire le concept de paradigme pédagogique, il est plus aisé de les lire à ces deux niveaux de classe. Les figures 5.3 et 5.4 indiquent les analyses que l'on peut en faire, avec la grille de lecture présentée ci-dessus.

La lecture de ces deux figures appelle quelques commentaires généraux :

- **les textes officiels de géographie ont en quinze ans, changé à la fois d'épistémologie et de visée de construction identitaire.** De l'empilement et de la synthèse caractéristiques de ce que j'ai appelé précédemment « l'ancien paradigme », les deux niveaux sont passés, la seconde plus nettement que la première à une organisation conceptuelle des savoirs. Les documents d'accompagnement du cycle terminal en offre une représentation typique, en graphe (Accompagnement des programmes, classes de première, 2003, p.19). L'objectif de construction identitaire devient explicite en ce sens que les phénomènes de sentiment d'appartenance élaborés à partir d'espaces vécus et imaginés, sont des objets d'enseignement, beaucoup plus nettement en première qu'en seconde. Les niveaux spatiaux de référence en se diversifiant se rapprochent des enjeux contemporains : espaces transnationaux de l'environnement et de l'économie, rapports entre espaces régionaux et espaces nationaux, conflits et gestion politique d'espaces concurrentiels, etc. Les deux évolutions (de l'accumulation factuelle à l'organisation conceptuelle, d'espaces-habitats emboîtés à des échelles et métriques spatiales articulées dans des espaces de référence conçus) vont ensemble. Ou plus exactement, elles sont en adéquation : l'accumulation d'informations factuelles localisées n'a pas de sens comme principe d'exposition d'un contenu géographique de type systémique. Cette évolution de la géographie à enseigner en classes de seconde et de première, vient largement confirmer le schéma dégagé de l'analyse de l'ensemble des textes de géographie et d'ECJS parus en 2000. Aux publics lycéens d'aujourd'hui, est proposée par les textes officiels une manière de penser l'espace à bien des égards plus exigeante que celle qui a prévalu en 1987-1988.
- successivement, chacun programme de chaque classe est cohérent. Les professeurs en classe de première sont ainsi mis en présence de textes qui proposent **trois conceptions différentes de l'espace**, trois conceptions différentes des relations entre espace français et espace européen, trois caractérisations différentes de l'Europe. En renversant la perspective, on peut dire que les professeurs ayant quinze ans d'ancienneté disposent successivement de **trois systèmes de référence cohérents mais différents, pour enseigner l'Europe**. Ces professeurs peuvent ne pas partager entièrement le système de références du moment. Par exemple, le professeur qui conçoit la leçon sur les *aptitudes et contraintes de l'espace français* (analysé *supra* chapitre 3, section 2) est en décalage avec le programme qu'il met en œuvre (celui de 1988) en ce qui concerne la conception de l'espace géographique. Au total, l'évolution des trois derniers programmes de seconde et de première produit un stock d'éléments

⁷⁴ Le cycle du système-Monde (1986-1995) est l'histoire d'une innovation institutionnelle solidement arimée à la nouveauté scientifique ainsi qu'à des entreprises éditoriales et didactiques, innovation qui disparaît sous les coups d'une coalition d'acteurs, dont l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie apparaît le plus ardent à obtenir le retour à une géographie des grandes puissances économiques.

divers pouvant faire référence pour les professeurs. Les auteurs des commentaires des derniers textes parus (2000 à 2004) le reconnaissent implicitement en recommandant de ne plus utiliser quelques procédés d'exposition de la matière enseignée, qui sont en adéquation avec les programmes de première de 1988 ;

- les deux constats précédents résultent d'une lecture produite en relation avec le concept de paradigme pédagogique. Des analyses conduites avec d'autres outils parviendraient à d'autres résultats. Si l'on prend comme instrument de lecture, les décalages entre acceptions scientifiques de concepts géographiques et acceptions scolaires (en quelque sorte une analyse de leur transposition didactique limitée au passage de l'objet de savoir à l'objet à enseigner), on est amené à souligner des discontinuités, des décrochements internes aux textes des programmes (Clerc, 1996). Muni comme je l'étais, d'une grille de lecture qui prend en compte l'expression conjointe de conceptions de l'espace et de références spatiales identitaires, alors ce ne sont plus tant des discontinuités internes aux textes qui sont valorisées qu'au contraire **des cohérences internes successives et, sur moins d'une « demi-carrière » d'enseignant, une pluralité de références possibles.**

1.3. Une géographie scolaire sans norme aujourd'hui ?

De cette confrontation du concept de paradigme pédagogique avec trois aspects de la géographie scolaire contemporaine (aspects extérieurs aux classes), on peut dégager quelques conclusions provisoires :

1° Une des forces du concept de paradigme pédagogique est sa structuration interne : finalités éducatives/nature des savoirs enseignés/méthodes d'étude et de pensée. Elle permet de lire des cohérences qui au-delà des choix de contenus, concernent l'épistémologie des savoirs qui sont ou seraient à enseigner (ce qui suppose des principes de définition, de découpage des savoirs, en adéquation avec des méthodes d'étude appropriées) ainsi que les finalités éducatives relatives aux territoires ou à l'espace terrestre. Nous assistons depuis bientôt trente ans à **des tentatives de définition (ou parfois de restauration) de normes**, pour la géographie scolaire du secondaire.

2° **Il n'y a pas une chronologie déterminée qui devrait faire apparaître une nouvelle norme.** L'opposition d'un ancien et d'un nouveau paradigme que j'ai reconstruite à partir des textes officiels de lycée, résulte pour une part de la fonction d'orientation de ces textes. Il me semble plutôt qu'**une pluralité de propositions de normes se dégage, propositions qui pour la plupart définissent une autre forme que la stricte forme disciplinaire.** On pourrait dire que ces propositions et ces prescriptions cherchent à définir une ou d'autres formes (que des disciplines) qui mettent en relation d'un côté, des sujets à éduquer et de l'autre, un monde dont la complexité impose une redéfinition des grandes régions et des grandes articulations du savoir.

3° En ce qui concerne les professeurs, les analyses qui précèdent aident à comprendre d'une part, qu'il n'y ait pas de reproduction pure et simple de la discipline scolaire, d'autre part que les cas de production de savoir scolaire non conforme au schéma classique, présentent une certaine diversité. En effet, les professeurs disposent avec ces textes et ces propositions qui se sont diffusés ou ont percolé dans les formations, dans des ouvrages, dans des manuels

Figure 5.3 : D'un paradigme l'autre : les programmes de la classe de seconde (1992-2000) ?

Programmes Critères d'analyse	Programme 1987 (relecture 1992) <i>BOEN n°23 du 04 juin 1992</i>	Programme 1995 <i>BOEN spécial n°12 du 29 juin 1995</i>	Programme 2000 <i>BOEN hors-série n°6 du 31 août 2000</i>	Bilan de l'évolution
Problèmes spatiaux posés par le programme	Problème de la distribution des hommes Problèmes de localisation et de délimitation de milieux ; problèmes de localisation des richesses « à propos de la terre et de ses richesses, pour expliquer la localisation des grands ensembles, il convient d'exposer sous une forme simple l'essentiel de la théorie des plaques [...] »	Problèmes de localisation et de délimitation de « quelques grands milieux à l'échelle planétaire » et de quelques « grandes zones climatiques et biogéographiques » ; Problèmes de différenciation spatiale : « on analysera les relations entre les villes en soulignant l'importance des hiérarchies et des réseaux »	Problèmes de localisation, de délimitation ; problèmes de différenciation spatiale (« cette approche met en évidence l'ampleur des différenciation qui existent à la surface de la terre : différenciations aussi bien dans l'organisation de l'espace [...] que dans l'aménagement [...] et dans l'environnement »). Problèmes de confrontation d'acteurs aux pratiques et aux conceptions concurrentes : « le paysage devient d'ailleurs lui-même une ressource, en particulier pour l'activité touristique ; les conceptions différentes que les sociétés humains peuvent avoir de l'utilisation de la montagne engendrent parfois des conflits d'usage ».	Complexification croissante des problèmes spatiaux
Conception de l'espace géographique	Analyse des relations « verticales » au sein de milieux, d'écosystèmes Recommandation « d'étudier l'espace non de manière énumérative et purement analytique (le relief, le climat, les hommes) mais en faisant constamment percevoir les multiples relations entre les divers ordres de faits ». Cependant le programme est écrit en deux ensembles distincts : trois chapitres de géographie physique, puis trois chapitres de géographie humaine	Analyse des relations « verticales » au sein de milieux ; Analyse des relations « horizontales » dans des systèmes de lieux (thème : « les villes et l'organisation de l'espace »), (deux conceptions juxtaposées)	Analyse des relations « horizontales » dans des systèmes de lieux , caractérisés par leurs positions, leurs distances, leur spécialisation etc. L'espace est conçu comme une ressource : « Les pays bien pourvus en eau n'échappent à certains arbitrages », « la concentration des hommes le long de certains littoraux en font donc des lieux convoités et menacés par des aménagements, qui pour certains le modifient profondément »	Trois combinaisons successives , qui ne correspondent pas à des idéaux-types sauf le programme de 1987 (conception « verticale »)
Espaces de références identitaires	Sans fournir d'espaces de référence, l'approche écologique structure le programme : « La mise en évidence des différents milieux de vie incitera les professeurs à poser le problème de l'utilisation écologique de l'espace ». L'actualité entre dans le programme de géographie par la question écologique.	Sans fournir d'espace de références, « le thème de l'environnement doit être envisagé comme transversal ».	Rôle des frontières (« discontinuités majeures de l'espace ») et espaces transfrontaliers : « les enjeux environnementaux ignorent les frontières ». Les espaces sont découpés en fonction des problèmes qui sont posés aux sociétés. Les études de cas permettent d'appréhender ces problèmes.	La dimension spatiale de l'environnement émerge progressivement et avec elle des espaces de références pour raisonner sur et prendre conscience de problèmes partagés.
Bilan par programme	Une géographie partagée entre approche écologique et approche localisatrice. L'actualité écologique fournit un principe de liaison.	Une géographie partagée entre deux conceptions que l'environnement doit lier. « On montrera, en se fondant sur des exemples d'actualité, comment la géographie constitue une des clés d'explication du monde contemporain »	Le découpage spatial par les problèmes (risques, concurrence d'usage, pressions localisées sur les ressources etc.) fournit la cohérence	Deux postures successives : -de plain-pied dans la question écologique, puis environnementale ; -espace d'appropriation débattue (nécessité de gestion politique)

Figure 5.4 : D'un paradigme l'autre : les programmes de la classe de première (1988-2002) ?

Programmes Critères d'analyse	Programme 1988 <i>BOEN n°22 du 09 juin 1988</i> <i>Sans titre</i>	Programme 1995 <i>BOEN spécial n°12 du 29 juin 1995</i> <i>« La France en Europe et dans le monde »</i>	Programme 2002 <i>BOEN hors-série n°7 du 03 octobre</i> <i>2002</i> <i>« L'Europe, la France »</i>	Bilan de l'évolution
Problèmes spatiaux posés par le programme	Problèmes de localisation des informations de différents domaines <i>« Il s'agit de traduire ces orientations inéluçables, - économiques, sociologiques - sans cesser d'être géographe, c'est-à-dire de le faire en termes de relations à l'espace, de traduction dans l'espace »</i>	Problèmes de localisation des informations ; Analyses (?) de distributions <i>« le changement d'échelle [...] permet une compréhension des espaces emboîtés. En évoluant de l'échelle locale aux échelles régionale, nationale, européenne et mondiale, on mettra en lumière des distributions et des dynamiques spatiales »</i>	Problèmes de différenciation des espaces régionaux, français et européen Les acteurs sont placés dans les lieux, plutôt que présentés comme produisant les distances. <i>« Cet enseignement de géographie doit aussi insister sur les effets sur les territoires des interventions des nombreux acteurs spatiaux, publics ou privés »</i>	Changement de nature : l'espace devient un problème.
Conception de l'espace géographique	Relations « verticales » , au sein d'objets géographiques dont limites ne sont pas discutées. <i>« La France, synthèse des paysages européens » ;</i> Les seuls espaces de référence sont les territoires des Etats	Relations « verticales » , au sein d'objets géographiques dont les limites ne sont pas discutées. <i>« La différenciation du territoire français dans l'espace européen [...] La France participe à la fois de l'Europe du Nord et de l'Europe méditerranéenne, de l'Europe atlantique et de l'Europe rhénane et alpine »</i> Pas d'articulation général/spécifique : <i>« à chaque étape il conviendra de singulariser la France dans l'espace européen »</i>	Relations « horizontales » ; analyses de relations dans des systèmes de lieux : <i>« en s'appuyant sur deux exemples nationaux (la France et un autre pays européens), on montre comment des réseaux urbains de types variés organisent inégalement les territoires »</i> Métriques différentes : <i>« rôle des métropoles et des axes de communication qui dessinent une carte de l'Europe différente et complémentaire de celle des Etats »</i> Souci de l'articulation général/spécifique : <i>« sa mise en œuvre [du programme] s'appuie sur des notions qui permettent de dépasser les singularités de l'espace terrestre pour identifier les principes généraux de son organisation ».</i>	Trois conceptions successives de l'espace (1 la France est la synthèse de l'Europe ; 2 l'espace français et les espaces régionaux contiennent des structures spatiales de niveau européen ; 3 l'espace français, l'espace régional, l'espace européen sont des systèmes de relation en interaction) [1 alchimie ; 2 inclusion/insertion ; 3 interaction]
Espaces de références identitaires	<i>« La France, synthèse des paysages européens »</i> <i>« une approche aussi concrète que possible de ses institutions et de leur fonctionnement [ceux de la CEE], l'étude d'un ou deux Etats doivent aider nos élèves à acquérir une conscience européenne et les préparer à l'échéance de 1992 »</i>	Une définition de l'Europe sur laquelle <i>« on s'interrogera »</i> Des morceaux d'Europe : sortes d'archétypes (l'Europe du Nord, l'Europe méditerranéenne etc.) desquels <i>« La France participe »</i>	l'Europe est mise en question : <i>« Comment intégrer les identités multiples, tout en créant une identité qui les dépasse [...] Différentes conceptions de la construction européenne, souvent inscrites dans des traditions nationales, se juxtaposent »</i> <i>« la région est aussi cadre d'exercice du politique et d'expression de la citoyenneté, lieu de vie, de socialisation où le sentiment d'appartenance et parfois les revendications identitaires s'expriment pleinement. »</i>	CEE-UE : d'un ensemble d'inclusion naturelle à un processus en débat
Bilan par programme	Géographie de synthèse sur des objets eux-mêmes, de synthèse. Plain-pied au monde : la référence à la CEE s'inscrit dans le prolongement naturel de la géographie	Géographie localisatrice, privilégiant la longue durée et les héritages.	Géographie de constructions territoriales en mutation et débattues	Trois postures successives : -de plain-pied ; -espace habitat élargi ; -espace d'appropriation débattue

scolaires, et bien sûr dans les textes officiels⁷⁵, d'un stock de références qui s'accumule depuis plus de vingt ans. **Les professeurs sont ainsi confrontés au problème de devoir faire coïncider des textes officiels qui cherchent à redéfinir un cadre de transmission de savoirs géographiques, sans en offrir de représentation stable ni même unifiée (d'un niveau de classe à l'autre, discipline et dispositif interdisciplinaire), avec une pratique, dont le cadre de référence le mieux connu de tous les acteurs scolaires est le cadre de l'histoire-géographie.**

4° Le concept de rapport géographique au monde (chapitre 2) permet d'esquisser une vue d'ensemble des trois dernières décennies. Un rapport géographique au monde classique dans la géographie scolaire est déconsidéré : pratiques condamnées dans les programmes de lycée de 2000, représentation obsolète et inefficace du monde dénoncée dès 1967 (voir *supra* S. Citron) ; déconsidéré mais qui ne disparaît pas sans résistance : réhabilité par le rapport Girault, soutenu par une association professionnelle et une coordination de géographes dans la contestation du programme de terminale de 1987, présent (majoritairement ?) dans les classes dans lesquelles il est repérable à ses formes didactiques d'inventaires localisés.

Ce rapport géographique au monde se caractérise, comme je l'ai précédemment écrit (*supra* chapitre 1) par :

1° **l'aspect inventorial du savoir sur le monde**, un savoir qui paraît viser l'exhaustivité du tableau et privilégie les mises à jour factuelles ;

2° **une conception méthodologique analytique** : la connaissance se transmet et s'acquiert de façon cumulative, en scindant le monde en informations, en regroupant ces informations en catégorie de lieux ou en catégories thématiques, en se dotant de méthodes ajustées à chaque exercice canonique ;

3° **une raison de nécessité disciplinaire** de la connaissance. L'apprentissage cumulatif de l'inventaire du monde ne paraît avoir d'autre raison d'être, que la présence du monde tel que cet apprentissage le donne à voir : dans son inépuisable diversité.

Si l'on tient absolument à le dénommer, on peut le qualifier de **rapport de plain-pied au monde**. Signifiant ainsi que l'épistémologie réaliste des savoirs disciplinaires et l'ambition d'exhaustivité des programmes (leur capacité à parcourir la totalité de l'espace mondial) font de la classe de géographie un moyen d'accès direct au monde, sans médiation d'aucune sorte. « *Un sentiment de plain-pied au monde* », c'est ainsi en effet, qu'O. Orain qualifie la posture épistémologique des géographes post-vidaliens ; le monde « *étant implicitement conçu comme directement saisissable (c'est-à-dire sans médiation), de sorte que l'on pourrait en acquérir une connaissance directe et fiable* » (Orain, 2000, p.95).

En opposition avec ce rapport de plain-pied au monde, certains textes officiels (ECJS et géographie, 2000) permettent d'identifier **un rapport davantage défini par la visée d'une responsabilité et d'une réflexivité dans les pratiques et les représentations territoriales des futurs citoyens**. Mais il me semble plutôt que les professeurs disposent de références plurielles : les textes officiels et les débats entre géographes nous ont donné une idée de cette pluralité.

Si je pousse plus avant cette logique de la pluralité des références, quelques polarités se dégagent à partir desquelles on pourrait décrire des rapports géographiques au monde possibles, différents d'un rapport de plain-pied au monde :

- **l'initiation à d'autres accès au monde que celui qui prévaut pour soi ou dans son propre espace de vie**. La découverte de la diversité des mondes construits et représentés par les autres sociétés ou les autres civilisations est une priorité. C'est la proposition faite par P. Claval. Elle institue la géographie en élément d'une grande discipline d'apprentissage à la vie en société. Nous avons trouvé trace de cette finalité

⁷⁵ L'apparement entre les propositions de G. Bertrand et le programme actuel de géographie est frappant pour ce qui concerne le principe de découpage du savoir (par catégories de problèmes)

éducative dans l'une des conceptions des finalités culturelles présentes dans les textes officiels d'histoire-géographie et de langues vivantes du lycée (voir supra chapitre 3, section 1 : *Initier à d'autres accès au monde, jusque là peu familiers*). Elle est en adéquation avec une conception de *l'espace-témoin* : espace marqué de lieux, dans lesquelles se construisent des expériences collectives qui, malgré ou à cause de leurs différences, doivent être confrontées pour prendre conscience d'un destin commun. Un professeur peut arriver sur cette polarité en quittant le rapport de plain-pied au monde, parce qu'il juge inadéquat le principe d'auto-centration (ou d'égocentrisme spatial) qui le fonde ;

- **le décodage de l'actualité.** L'explication des grands conflits et des grands enjeux territoriaux contemporains est la priorité de la géographie scolaire. C'est la proposition faite par Y. Lacoste. Seule des quatre polarités à ne pas remettre en cause le découpage hérité des savoirs géographiques, elle souligne l'importance du dialogue histoire-géographie, dans une forme classique dont témoignent certains textes officiels contemporains, à la charnière de l'histoire et de la géographie. Les cartes y jouent un rôle important mais classique, de monstration [« *L'étude des cartes politiques (frontières et régimes) révèle [...]* » (accompagnement du programme d'histoire de première)]. L'espace géographique est un *espace-habitat* : le monde est un puzzle d'espaces et de milieux apprivoisés par les sociétés qui les occupent. A la différence du rapport de plain-pied au monde, le repérage des intersections d'espaces à différentes échelles (Lacoste, 1976) permet d'organiser l'exposition du savoir, autrement que de façon strictement nomenclaturale. Un professeur peut quitter le rapport de plain-pied au monde pour cette polarité, parce qu'il estime que le premier est producteur d'une vision statique du monde, laquelle ne correspond pas avec les représentations médiatiques qu'en ont ses élèves.
- **le dévoilement des structures et des systèmes de production de l'espace géographique.** La compréhension de règles ou de régularités dans la mise en espace de la surface terrestre par les sociétés humaines, est prioritaire. Cette proposition est défendue par G. Bertrand. Elle circonscrit les savoirs géographiques à partir des problèmes que les sociétés ont à traiter, du fait qu'elles se reproduisent en produisant (entre autres) des systèmes de lieux. Les savoirs géographiques se définissent donc en organisation(s) de concepts mobilisés spécifiquement par les géographes, pour rendre compte de ce fonctionnement spatial des sociétés humaines. Une partie des textes officiels de la géographie scolaire actuelle obéit à cette logique (documents d'accompagnement des textes de lycée). Par ailleurs, cette logique est en adéquation avec la conception d'un *espace méthodologique de mise en ordre* de l'espace terrestre. Un professeur peut arriver sur cette polarité en quittant le rapport de plain-pied au monde, parce qu'il est producteur d'une accumulation d'informations peu compatible avec la visée de construction de représentations opératoires du monde chez les élèves ;
- **la compréhension du social.** Réfléchir à ce qu'est le fonctionnement des sociétés, à ce que sont les actions humaines, les identités individuelles et collectives, est une priorité. C'est la position définie par J. Lévy. Elle implique que les savoirs géographiques s'intègrent à un enseignement intégré de sciences sociales, lequel pourrait procéder de manière thématique (autour de quelques grands concepts : action, pouvoir, représentation, individu etc.) à l'examen de quelques unes des dimensions du social, dont la dimension spatiale. De cette position, sans doute trouve-t-on trace dans certaines des formulations des finalités et des contenus d'enseignement de la géographie au lycée, en relation avec l'ECJS et avec l'histoire :

« Fiche exemple 3 : de la cité grecque à la cité de banlieue [...] problématique : entre la naissance de la politique et sa contestation contemporaine, la « cité » tient une place centrale. Mais de quelle cité s'agit-il au juste ? Comment est-on parvenu à désigner des réalités aussi différentes à travers un même mot ? [...] Lieu d'identification majeur pour les adolescents, cette cité draine une série d'affects et de représentations : les professeurs les feront émerger lors de la séance, ils s'interrogeront avec les élèves sur la place des médias dans la fabrication de l'identité négative qui pèse sur le quartier [...] la découverte des diverses formes de mixité (mixité sociale, mixité des activités, mixité des centres d'intérêt, etc.) au sein d'une cité réputée « monofonctionnelle » souligne la participation du quartier à l'ensemble de l'agglomération et son inclusion plus ou moins poussée dans une société urbaine élargie. [...] On observera aussi comment une approche scientifiquement fondée permet au citoyen de démonter des idées toutes faites concernant une cité » (extraits des documents d'accompagnement, ECJS, classe de seconde, 2000).

La conception de *l'espace-horizon* correspond à cette polarité. Elle est la mieux à même de rendre compte de l'action et des pratiques spatiales. L'espace géographique y est conçu comme un ensemble de relations constituées en agencements, comprenant des objets, des personnes, des énoncés (verbaux, oraux ou écrits, iconiques), des principes organisateurs, des conceptions (voir *supra*, chapitre 2, figure 2.1). Un professeur peut se situer sur cette polarité si le rapport de plain-pied au monde l'insatisfait parce que le fait social en est absent, rendu en quelque sorte transparent par l'évidence des repères partagés à transmettre.

Ces quatre polarités valent comme repères pour une analyse didactique des choix des professeurs. Il nous faut maintenant les articuler à d'autres éléments de la pratique enseignante.

2. Dynamiques des structures disciplinaires et systèmes de conceptions : les contraintes des changements de pratiques des professeurs d'histoire-géographie

Dans une période caractérisée par la profusion des références et la critique de la forme disciplinaire, les professeurs d'histoire-géographie travaillent avec pour principale référence identitaire, le cadre disciplinaire de l'histoire-géographie. Comment les professeurs parviennent-ils (ou non) à concilier ces éléments? Il faut tout d'abord rassembler ce que l'on sait des structures disciplinaires qui à plusieurs échelles de temps, interviennent dans les activités des enseignants. Les enseignants se les approprient conformément à certaines de leurs conceptions et de leurs mobilisations, en relation avec des références portées par la critique et l'évolution de la géographie scolaire. Telle est la représentation que je propose maintenant du changement dans la géographie scolaire du secondaire.

2.1. Dynamiques et tensions dans les structures disciplinaires en histoire-géographie

Les professeurs dont les pratiques sont en écart (plus ou moins) par rapport aux caractéristiques classiques de l'enseignement de la géographie, sont particulièrement précieux pour comprendre les ressorts des changements dans la géographie scolaire. C'est en effet grâce à ce matériau empirique que l'on parvient à identifier des échelles de temps qui sans cela, resteraient indistinctes, ainsi que des combinaisons de logiques qui n'existent sans doute pas dans les pratiques classiques. Ces combinaisons opèrent à trois niveaux dans l'activité du professeur d'histoire-géographie.

Trois niveaux de structures disciplinaires autonomes, mais interdépendants

Sur la durée la plus longue, il y a la structure que décrit le concept de paradigme pédagogique : un ensemble articulé de finalités éducatives, de conceptions du savoir et de méthodes d'étude. **La critique du cloisonnement disciplinaire** propre à la forme scolaire installée au XIXe siècle émane de l'institution scolaire elle-même qui, depuis trente ans par à-coups, le remet partiellement en cause. L'attitude de l'institution est ambivalente : tout en s'appropriant certaines des critiques de la forme scolaire héritée, elle maintient globalement les contraintes que cette forme scolaire exerce sur le travail des enseignants (enseignement collectif à des groupes-classes stables, professeurs spécialisés par discipline, manuels spécialisés etc.). La critique de la forme scolaire héritée émane aussi de certains professeurs parlant en leur nom propre. Dans ces conditions, des pratiques en écart par rapport aux pratiques classiques, peuvent se développer dans les cadres prévus par l'institution pour faire évoluer la forme disciplinaire. Elles peuvent aussi être à l'initiative des seuls professeurs, qui systématisent dans le cadre disciplinaire, des nouveautés soutenues ailleurs par l'institution ou qui se construisent des pratiques tout à fait originales.

Sur la durée d'une année scolaire (dans un intervalle compris entre un ensemble de séquences de cours et un cycle de scolarité), **la structure la plus prégnante est la discipline scolaire**. Les contenus enseignés, les exercices et l'évaluation sont identifiés à une discipline (ici la géographie). Cependant, les finalités qui instituent la discipline scolaire peuvent être comprises différemment (chapitre 3, figure 3.2). Dans le sens le plus classique (le mieux en adéquation avec la forme scolaire héritée), l'enseignement de repères de localisation et de nomenclature correspond à une finalité d'adhésion à une représentation du monde supposée ne pas être médiatisée par un point de vue. D'autres sens sont exprimés de façon plus ou moins explicite par les textes officiels. D'autres finalités intellectuelles et civiques sont aussi traditionnellement associées aux finalités culturelles, pour légitimer l'enseignement de la géographie. Des combinaisons différemment pondérées de toutes ces finalités, entendues dans des sens différents, sont possibles. Ainsi, à l'acceptation classique des repères géographiques, correspond un objectif d'adhésion aux représentations vraies du monde, chez des élèves, récepteurs passifs (voir supra, section 1.2, extrait du BOEN, hors-série n°7, 31 août 2000). Mais, combinées à des finalités culturelles d'*initiation à d'autres accès au monde, jusque là peu familiers* ou de *distanciation vis-à-vis de représentations sociales du monde* (voir figure 3.1), ce sont d'autres conceptions des finalités citoyennes qui sont mises en œuvre, plus critiques, justifiant des pratiques d'argumentation et de débat. Les pratiques en écart par rapport aux pratiques classiques peuvent donc se comprendre comme s'appuyant sur d'autres conceptions des finalités culturelles et citoyennes de l'enseignement de la géographie.

Sur la durée d'un cours ou de quelques cours de géographie, **la structure dominante est la forme didactique**. Une forme didactique a pour fonction d'articuler et d'ordonner un contenu d'enseignement disciplinaire, à l'échelle d'une heure de cours et/ou d'une séquence de longueur supérieure (chapitre 3, section 1). Elle est issue de la prise en compte par le professeur, d'une ou plusieurs logiques : la logique d'exposition qui participe de façon plus ou moins forte (elle peut être la seule mise en œuvre), à la définition d'un ordre de la matière enseignée, telle qu'elle apparaît aux élèves, peut être combinée avec d'autres logiques : épistémologique, historique, argumentative, etc. La manière la plus classique de produire une forme didactique est de se laisser guider par la seule logique d'exposition. Mais c'est aussi la logique la moins perméable aux apprentissages des élèves (la logique épistémologique par

exemple, oblige au contraire le professeur à prendre en compte le caractère construit des savoirs préalables des élèves).

Toute modification apportée à cette logique d'exposition (en fait, l'introduction d'une autre logique) change la forme didactique. Les pratiques en écart par rapport aux pratiques classiques peuvent se comprendre comme résultant de telles modifications. Ces modifications n'ont de chances de se produire que si, dans le même temps, des modifications ont lieu sur le plan des conceptions des finalités de l'enseignement (structure disciplinaire). Les modifications de forme didactique produisent parfois sur la durée du cours, des tensions telles que la forme en est affectée et par conséquent les contenus qu'elle articule (voir figure 3.8).

En somme, **trois niveaux de structures autonomes** (forme disciplinaire, discipline scolaire, forme didactique) **sont impliqués dans les changements de pratiques**. Par rapport à l'institution, deux cas de figure de changement peuvent être distingués :

1° une innovation institutionnelle est introduite dans la forme scolaire par un ensemble de mesures définissant des modalités d'enseignement échappant au schéma disciplinaire classique (ECJS, TPE, IDD). Elle peut être aussi introduite **dans la structure discipline scolaire** par le biais d'une modification des épreuves d'examen terminal (étude de documents en histoire), ou une redéfinition officielle des finalités de l'enseignement disciplinaire (géographie du lycée). L'appropriation personnelle de ces innovations institutionnelles devra se traduire dans la forme didactique. Lorsque le texte officiel dit : *« les élèves émettent des hypothèses argumentées et questionnent leur professeur, lorsqu'ils mènent un travail sur documents ou une recherche documentaire, lorsqu'ils préparent un exposé ou qu'un débat s'organise »* (BOEN, 03 octobre 2002, hors-série n°7, programmes de première), l'implication sur la forme didactique est importante : *comment laisser place à des temps de travail collectif, de confrontation de résultats de recherche ? Comment introduire la définition des critères, par lesquels les arguments d'élèves seront déclarés comme recevables (ou non) ? Quelle mise en forme d'un cours de géographie dans lequel les élèves doivent apprendre des techniques de préparation au débat et de relevés de conclusions postérieurs à ces débats ? Comment rendre tout cela compatible, avec des temps de cours moins radicalement nouveaux, pour le professeur et pour les élèves ?*

2° un changement est introduit dans la structure forme didactique à l'initiative du professeur. Seul, ce professeur n'a pas de pouvoir d'action sur la forme disciplinaire. Il peut seulement tirer parti des nouveaux dispositifs en se portant volontaire et en profiter pour enseigner en usant de formes didactiques nouvelles. Sur le fonctionnement de la discipline scolaire, il peut intervenir à son niveau : pendant une année scolaire auprès d'une ou de quelques classes. Ainsi, il peut parvenir à modifier localement les caractéristiques du savoir géographique enseigné (notamment remettre en cause l'idée de référent consensuel –*il ne peut y avoir qu'une seule représentation [vraie] de l'espace étudié*– et de l'enseignement de résultats –*la géographie est une somme de petits faits vrais*). Pourtant, le professeur doit aussi prendre en compte d'autres éléments de la situation : certains propres à la classe (comportements, attentes, centres d'intérêt, connaissances des élèves), d'autres propres à l'établissement (caractéristiques « réelles » et supposées des publics d'élèves), d'autres encore propres au fonctionnement disciplinaire traditionnel qui demeure comme cadre de pensée dominant chez tous les acteurs du système scolaire (élèves et parents d'élèves).

Que la nouveauté soit initiée par l'institution, par un enseignant seul ou un groupe d'enseignants, **une modification est introduite dans l'une ou l'autre des trois structures** de la forme scolaire, de la discipline scolaire, de la forme didactique. Elle **suscite des**

tensions internes et risque d'en susciter avec un des deux ou les deux autres niveaux, chez les sujets professeurs et/ou élèves. Ce système de contraintes et de tensions est suffisamment complexe pour que, dans le déroulement d'une carrière de professeur les intentions de changement (et les changements effectifs) perdurent, se transforment, s'arrêtent, reprennent... Prenons le cas d'une jeune enseignante.

Virginie F. : le changement à l'entrée dans le métier

Ne pas reproduire le fonctionnement disciplinaire hérité, mais rester dans le cadre disciplinaire avec les TICE.

Virginie F. est professeur d'histoire-géographie, Titulaire sur Zone de Remplacement en poste dans l'établissement pour la durée de l'année scolaire. Elle a trois ans d'ancienneté lorsque l'équipe de recherche la rencontre en 2001. Par bien des aspects, l'entretien et l'observation de cours menés avec elle révèlent les interrogations, les doutes et les motivations d'une professeure encore peu expérimentée. L'étude de cas, à laquelle elle a donné lieu (Fabre et al., in : Fontanabona et Thémines, 2004), est ainsi titrée : « *Entre identité professionnelle en construction et environnement perçu comme précaire, une professeure en recherche de cohérence* ». La nouveauté à laquelle elle se confronte, lorsqu'elle a été observée, est l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Encouragé par l'institution scolaire depuis trente ans, l'usage des TICE est cependant très hétérogène (Baldner et Bruillard, 2003). L'impulsion ministérielle s'est traduite en histoire-géographie par la publication de circulaires qui encouragent, prescrivent, intègrent l'utilisation des TICE, dans la discipline proprement dite et dans des dispositifs particuliers (TPE, ECJS, IDD) dans lesquels les professeurs d'histoire-géographie sont fortement mobilisés. Cette impulsion se traduit aussi par l'équipement des établissements en classes spécialisées inégalement accessibles pour l'histoire-géographie. Les sollicitations sociales et administratives sont fortes, mais aucune utilisation des TICE n'est prévue lors des évaluations finales du brevet des collèges et du baccalauréat. En dernière instance, leur usage en classe dépend presque uniquement de la décision personnelle de chaque professeur. Nous sommes là exactement devant l'ambivalence de l'institution scolaire face à la forme disciplinaire, la soumettant à des pressions tout en la préservant.

Virginie F. utilise les TICE depuis ses débuts. Il s'agit de voir en quoi les usages qu'elle en a contribuent à l'inscrire dans les dynamiques et les tensions que j'ai décrite plus haut. La forme didactique est tout à fait en écart par rapport à la forme classique (dans laquelle le professeur guide la description et le récit de faits localisés).

Dans la séance observée, les 23 élèves de la classe de quatrième doivent comparer les informations fournies par deux sites Internet (le site du journal Libération et le site d'information Yahoo), sites sélectionnés par l'enseignante, pour « *comprendre ce qui s'était passé le 11 septembre 2001 aux Etats-Unis* ». Les élèves doivent « *comparer différents organes de presse pour s'informer sur un fait d'actualité* ». La consigne est : « *Que se passe-t-il aujourd'hui en Afghanistan suite aux attentats aux Etats-Unis, d'après les deux sites consultés ?* ». Les élèves réalisent une étude critique des informations à l'aide d'une fiche guide d'analyse des sites. Ils travaillent pendant tout le cours par groupes de deux. Ils parviennent à construire des synthèses personnelles, concernant la qualité et la fiabilité des informations obtenues sur des sites de presse électronique. Le choix que le professeur a fait pour cette forme didactique est d'affaiblir (voire d'annuler) la logique d'exposition au profit d'une logique épistémologique, dans le but de conduire les élèves à une appréhension de l'information comme phénomène construit et participant à construire des représentations sociales.

Mais cet écart par rapport à la forme didactique classique produit deux types de tension, relativement à la structure discipline scolaire.

Une de ces tensions est interne au professeur. Son choix la met en porte-à-faux avec sa conviction, selon laquelle : « *pour que les élèves s'intéressent à quelque chose et qu'ils en retirent un bénéfice, il*

faut avoir une pratique qui passe beaucoup par la discussion [...] l'élève comprend parce qu'il discute, réagit aux propos de l'enseignant, le conteste ». Or, dans ce cours, elle a accompagné, relancé, encouragé ; mais n'a pas organisé de discussion.

L'autre tension concerne les élèves. En effet, ceux-ci ayant des références de travail scolaire en histoire-géographie-éducation civique plus classiques, mais appréciant (d'après le professeur) le mode de fonctionnement que leur propose Virginie F., balancent entre deux attitudes : « *ils attendent qu'on les fasse travailler mais en même temps, il leur est difficile de se prendre en charge et de se mettre au travail* ». Evidemment, le professeur doit faire avec et agir sur ce balancement.

Le diagnostic qu'elle pose, concernant le comportement de ses élèves, la ramène à ses propres références d'élève, comme cela est très fréquent en début de carrière. C'est la structure discipline scolaire qui est alors prégnante dans sa logique de changement. Elle joue en l'occurrence comme repoussoir.

Son intention est de ne pas reproduire le modèle d'enseignement qu'elle a connu : « *je me rappelle du temps où j'étais élève, c'était vraiment quelque chose d'insupportable l'histoire-géographie* ». Elle décrit d'ailleurs de façon très précise ce avec quoi elle dit qu'elle veut rompre : « *la géographie, c'est souvent perçu comme quelque chose où on apprend des noms de fleuves, de capitales* ». Par rapport à cette référence, elle présente ses ambitions : « *Ce que j'essaie de développer, c'est leur capacité à comprendre l'enchaînement qu'il y a entre les choses et puis leur capacité, quand ils se posent une question, d'obtenir les moyens pour se faire une réponse [...] La première chose, c'est de donner aux élèves des moyens de comprendre ce qu'ils vivent, les moyens de trouver les informations, pas tellement du bourrage de crâne* ». Sa conception des finalités de l'enseignement disciplinaire s'inscrit dans un rejet des finalités culturelles classiques et dans une acception critique des finalités citoyennes : « *Je n'ai pas envie d'avoir des élèves qui, plus tard, se retranchent derrière l'idée qu'ils ont en tête depuis des années* » ; « *je ne cherche pas à développer leur capacité à apprendre les choses par cœur, à les mémoriser [...], j'apprécie quand on me dit qu'on n'est pas d'accord avec moi au premier abord, j'essaie souvent d'avancer quelque chose de catégorique pour les faire réagir* ».

Cependant, la relation avec la discipline scolaire ne se construit pas de façon totalement réactive. Le marqueur disciplinaire cartographique structure aussi son rapport à la géographie scolaire. Il est beaucoup plus fort que les TICE dans sa fonction identitaire.

Ainsi, cette séance de forme originale trouve sens non pas tant au cœur de la discipline scolaire et des contenus qu'on y enseigne, que comme outil de mobilisation des élèves : « *ça donne peut-être une autre image du prof qu'ils ont, l'image du prof dans ses bouquins et dans ses archives et on sort pour aller en cours et puis il revient dans son placard avec ses bouquins [...] donc c'est vrai, ça donne une autre image et, les élèves perçoivent le prof différemment, c'est un moyen de les intéresser* ».

Une autre tension existe aussi entre la structure discipline scolaire et la structure forme disciplinaire. Cette jeune enseignante souhaite, pour le fonctionnement disciplinaire, que les élèves la perçoivent différemment. Elle utilisera donc les TICE pour cela. Mais la modification de la forme disciplinaire voulue par l'institution, modification appuyée (entre autres) sur les TICE, n'ira pas pour sa pratique du moment, jusqu'au « cœur » de la discipline scolaire telle qu'elle la perçoit.

Virginie F. est en effet critique sur les apports spécifiques de l'usage de TICE pour améliorer les apprentissages géographiques. « *Je ne suis pas convaincue que le fait d'utiliser un ordinateur, ce soit forcément innovant [...] en géographie, être innovant, je ne suis pas sûr que ce soit faire des cartes par le biais d'un ordinateur. Je pense qu'on peut tout aussi bien faire comprendre comment se fait une carte sans* ».

L'appropriation des TICE chez cette jeune enseignante est un **puissant levier de changement**. Elle l'aide en effet à se réaliser comme professeur d'histoire-géographie débutante, parvenant plutôt bien à **ne pas reproduire le modèle d'enseignement classique qu'elle a connu élève et qui est pour elle un échec. Pourtant, elle pense impossible un**

changement plus important, à l'échelon de la forme disciplinaire ; changement qui pourrait consister à importer massivement dans le périmètre disciplinaire, les modifications de forme didactique (ainsi que les modalités et les contenus d'apprentissage qu'elles autorisent) qu'elle opère avec les TICE. D'ailleurs, de telles modifications outre qu'elles entraîneraient des difficultés de gestion des classes, la mettraient elle-même sans doute en difficulté. En effet, elles ne correspondraient pas à ce qu'elle estime devoir être le travail d'un professeur d'histoire-géographie au contact avec ses élèves. Le potentiel de changement se trouve ainsi bridé pour l'instant.

Comme le cas de cette jeune enseignante le laisse entrevoir, les ressources des structures disciplinaires et les tensions que génère leur utilisation par des professeurs qui ne pratiquent pas de la façon la plus classique, font apparaître le jeu lui-même assez compliqué, de leurs conceptions et de leurs mobilisations. Les professeurs apparaissent alors tiraillés entre des exigences qui ne les portent que rarement de façon convergente vers des solutions univoques et une action qui les satisfait pleinement.

2.2 Systèmes de conception et mobilisations chez les professeurs d'histoire-géographie

L'usage que les professeurs font des structures disciplinaires est fonction d'un ensemble de conceptions interreliées dont les recherches conduites sur les pratiques innovantes dans l'enseignement de l'histoire-géographie ont permis d'approcher le fonctionnement.

Un « système » de conceptions : outil de compréhension des changements dans les pratiques enseignantes

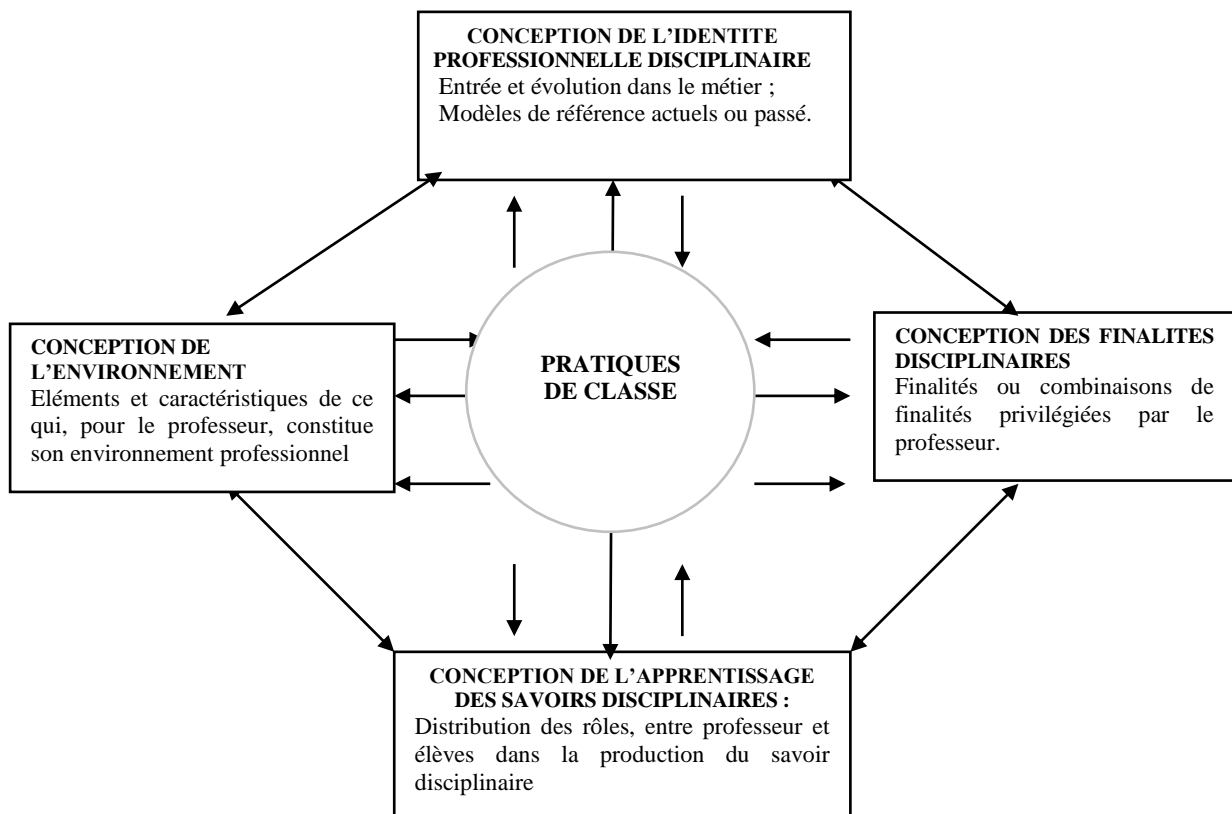
Ces conceptions plus ou moins élaborées concernent le cadre de pensée et d'action professionnel des professeurs d'histoire-géographie. On peut en distinguer quatre catégories (voir figure 5.5) :

- *les conceptions des finalités de l'enseignement de la discipline* : élément majeur pour appréhender les décalages, dans les pratiques, avec la combinaison classique de finalités culturelles et de finalités civiques (au sens de la fabrication d'une citoyenneté d'adhésion à des référents culturels communs) caractéristique de la forme disciplinaire héritée ;
- *les conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires* : les professeurs d'histoire-géographie abordent de façon très empirique le thème des apprentissages de leurs élèves (Fontanabona, 2000). Sauf exception, il n'est pas possible de repérer des conceptions de l'apprentissage rigoureusement argumentées et construites à partir de concepts et de problématiques théoriques. Cependant, des différences significatives apparaissent dans les discours et les pratiques suivant le rôle donné aux élèves dans la production du savoir disciplinaire, les démarches qui leur sont proposés (complexité, durée accordée au processus d'apprentissage), les relations considérées comme nécessaires entre élèves et avec le professeur pour qu'il y ait apprentissage disciplinaire ;
- *les conceptions de l'identité professionnelle disciplinaire* : se rapportent à la relation que l'enseignant construit avec son domaine d'activité professionnelle. Elles s'élaborent en fonction d'un parcours biographique qui comprend le domaine professionnel, mais pas seulement : engagements syndicaux, associatifs, politiques ; parcours scolaire ; autres expériences professionnelles ;
- *les conceptions de l'environnement professionnel* : concernent ce que le professeur perçoit comme son environnement sur le plan social (caractéristiques scolaires et

sociales mesurées ou non par des indicateurs utilisés par le système éducatif), organisationnel (style de direction de l'établissement, rapports entre personnels), pédagogique (existence ou absence d'équipe éducative locale, formation professionnelle), technique (locaux, matériels pédagogiques...), institutionnel (textes officiels, projet d'établissement).

L'ensemble de ces conceptions est mis en œuvre, remanié ; il évolue avec les pratiques. Certains changements sont ancrés dans des ensembles stables de cohérences construites entre les quatre domaines. Les pratiques sont au moment où elles sont observées, supposées pouvoir continuer d'évoluer sans grande rupture. D'autres changements provoquent des tensions ou sont limités par des tensions à l'intérieur et/ou entre des domaines de conceptions. Ils apparaissent au moment de la rencontre avec les professeurs, plus erratiques, plus hétérogènes (avec des pratiques fractionnées suivant les secteurs : discipline, objet d'enseignement, outil, type de support).

Figure 5.5 : Un « système » de conceptions : outil de compréhension des changements de pratiques chez les professeurs d'histoire-géographie (Fabre, Fontanabona, Thémines, 2004)



Interrelations entre les éléments du système des conceptions

- ← Interactions liées à la mise en œuvre d'une pratique de classe et à une réflexivité exercée dans et sur cette pratique
-
- ↔ Interrelations à l'intérieur du système et entre les éléments qui le composent :
 - leur hiérarchie pour le professeur considéré : où se situent les relations les plus déterminantes dans la mise en œuvre d'un changement ?
 - leur production : comment ces relations les plus déterminantes agissent-elles sur les structures disciplinaires, telles que les investit le professeur : juxtaposition ? changement d'ensemble ? reproduction ?

« Pionniers » et « prudents », dans l'enseignement de la géographie avec les TICE

Des distinctions peuvent être opérées dans les rapports des professeurs avec les nouveautés introduites par l'Institution. Dans le cas des TICE, quatre « profils » de professeurs ont pu être mis en évidence : les pionniers, les innovants, les prudents et les résistants passifs⁷⁶. Pour chacun de ces profils, un des domaines de conceptions semble plus déterminant que les autres. Prenons deux de ces profils.

1° le « **pionnier** » est un « créatif pédagogique » : il invente des utilisations. Souvent il s'investit dans l'encadrement des formations aux TICE. Il identifie les TICE à l'histoire et à la géographie (les TICE en constituent pour lui un marqueur disciplinaire). Fasciné par les outils technologiques, il est intéressé par leurs qualités fonctionnelles pour la classe. Changer ses pratiques c'est « *profiter des changements qui viennent souvent de l'extérieur, que ce soit des changements techniques... pour mon vécu, ça vient quand même d'objets techniques nouveaux qui ont été introduits de l'extérieur, comme la vidéo, le magnétoscope ou maintenant l'informatique* »⁷⁷.

La conception de l'environnement est la plus déterminante pour orienter ses changements de pratiques et les faire ensuite évoluer. L'environnement est conçu comme modifiable, améliorable, à créer, au service de sa mobilisation professionnelle. Création de salle informatique, conception ou adaptation de logiciel... là où d'autres professeurs voient des freins, le pionnier se lance des défis. Par contre, s'il se vérifie en classe que les outils et leur fonctionnalité sont centraux, les élèves et les apprentissages disciplinaires n'ont pas dans les faits, une place aussi centrale qu'il ne le déclare en entretien de recherche. Si la conception de l'environnement est motrice, par contre des tensions, voire des contradictions apparaissent entre conceptions des finalités (de développement de l'autonomie et de la raison critique chez les élèves face à l'information et aux techniques) et conceptions de l'apprentissage (dans lesquelles les élèves ne sont pas en position d'expert capable de contribuer à produire des savoirs scolaires).

2° Le « **prudent** » utilise les TICE en histoire-géographie-éducation civique parce qu'il perçoit une forte injonction institutionnelle et sociale (dans les textes d'accompagnement des programmes, l'appui donné par le corps d'inspection ou les pressions de l'environnement local).

La conception de l'identité professionnelle est la plus déterminante pour orienter ses changements de pratiques. Il se conçoit comme un membre loyal du « *service public éducation nationale* »⁷⁸ : consciencieux, soucieux de faire ce qui est le mieux pour ses élèves et ce qu'attendent l'institution et la société. Les textes officiels constituent un « *repère* » avec lequel il prend quelques distances, lorsqu'il peut se référer à l'analyse d'un formateur académique. Il puise dans des stages de formation des idées qui « *marchent* ». Il a la conviction de bien faire son travail parce qu'il remarque que certains de ses collègues sont moins pressés que lui à appliquer certains textes officiels. Il critique alors les enseignants qui fonctionnent toujours de la même façon malgré la demande institutionnelle : « *ceux qui ne*

⁷⁶ La méthodologie de définition de ces profils ainsi qu'une présentation développée de chacun d'entre eux, articulée à des matériaux empiriques (observations de cours et entretiens passés avec des professeurs de l'Académie de Toulouse) est présentée par G. Fabre, dans Fontanabona et Thémines, 2004, *Innovation et histoire-géographie scolaire*. Analyses didactiques, INRP.

⁷⁷ Extrait d'un entretien passé avec un professeur, identifié comme « pionnier », lors de la recherche INRP sur les pratiques innovantes en histoire-géographie, avec des TICE (Académie de Toulouse)

⁷⁸ Les mots et passages en italiques sont extraits d'un entretien passé avec un professeur, identifié comme « prudent », lors de la recherche INRP sur les pratiques innovantes en histoire-géographie, avec des TICE (Académie de Toulouse)

se remettent pas en question [...] tu auras toujours plusieurs vitesses, [...] des groupes qui vont avancer parce qu'ils sont dans l'innovation, et ceux-là, ils seront à la pointe, et puis, derrière, il y a ceux qui rouscaillent toujours en disant que les élèves sont nuls et qui ne chercheront jamais à se remettre en cause ». Dans le domaine des TICE, le prudent est avant tout un exécutant : généralement ses pratiques sont étroitement inspirées de celles qu'il a expérimentées en formation. Son discours sur les apprentissages est marqué par certains des nouveaux textes parus depuis 2000, mais en classe la distribution des rôles entre professeur et élèves est très classique. Des tensions apparaissent entre conception de l'identité professionnelle et conception de l'apprentissage et des savoirs disciplinaires.

Mobilisations des professeurs et rapport à l'institution scolaire

L'étude des ensembles de conceptions dont je viens d'indiquer deux configurations possibles, fait apparaître des mobiles⁷⁹ qui jouent sur les rapports des professeurs à l'institution scolaire ou aux techniques. Une enquête systématique sur les mobiles qui interviennent dans l'évolution des pratiques, en dévoilerait bien d'autres. J'indiquerai seulement ici quelques éléments relevés dans la recherche sur les pratiques innovantes en classe d'histoire-géographie en ZEP.

Lorsque des professeurs travaillent en Zones d'Education Prioritaire (ZEP) et en Réseaux d'Enseignement Prioritaire (REP), ils peuvent tirer parti des conditions créées spécifiquement par l'institution. Par exemple, bénéficier, au sein des Réseaux d'enseignement prioritaires, de la mutualisation entre établissements, des « *ressources pédagogiques et éducatives [...] ainsi que des innovations au service de la réussite scolaire des élèves* » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999). Ils peuvent aussi chercher à tirer parti des retombées d'actions spécifiques menées à l'échelle de la ZEP toute entière ou de leur établissement. Ils se situent donc bien dans un des secteurs où la forme scolaire classique a été modifiée (depuis 1981-1982).

Or, chez les professeurs que nous avons rencontrés, les mobiles qui interviennent dans le changement, l'amélioration, l'adaptation des pratiques, renvoient parfois à une perception auto-centrée des enjeux de l'enseignement. C'est le cas des mobiles tels que : *susciter chez les élèves une motivation, du plaisir ; se lancer le défi, se mettre en jeu*⁸⁰. Le souci de cultiver un rapprochement ou une correspondance avec les injonctions institutionnelles est très secondaire. D'autres mobiles font très nettement écho à des textes officiels, auxquels les professeurs ne font toutefois pas référence. Par exemple le mobile *développer l'écoute, le respect, le travail collectif* peut s'inscrire dans l'objectif général que « *les élèves [...] perçoivent le sens et la finalité de ce qui leur est demandé* » (circulaire n°99-007 du 20 février 1999). Parfois, nous avons identifié des mobiles en résonance avec des incitations institutionnelles qui présentent une spécificité disciplinaire mais qui concernent tous les professeurs d'histoire-géographie (dans et hors des ZEP) : *développer le "sens géographique" des élèves ; rechercher, améliorer la mise en activité des élèves*.

Différents mobiles de changement se combinent généralement chez un professeur. Et cette combinaison doit être resituée dans le parcours professionnel de l'enseignant, pour comprendre ce qu'elle signifie au moment de la rencontre avec le professeur.

Sébastien C., professeur depuis quinze ans(et depuis cinq ans dans le même collège en ZEP) présente son collège comme « *une grosse machine dynamique* » dans laquelle il a le plaisir de tenir bon, de

⁷⁹ Se mobiliser, c'est « *s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de bonnes raisons de la faire* » (Charlot, 1997, p.79).

⁸⁰ Ces mobiles sont présentés, explicités et rapportés au matériau empirique qui a permis de les mettre en évidence, par : J.-F. Thémines, dans Fontanabona et Thémines, 2004, *Innovation et histoire-géographie scolaire. Analyses didactiques*, INRP, à paraître.

« *faire partie des murs* », d'avoir sa réputation et d'être connu et reconnu par les parents d'élèves. L'échelon de l'établissement est pour lui un niveau pertinent pour décrire une partie des difficultés rencontrées par les élèves. Sébastien C est sensible à leurs performances scolaires. Il utilise les indicateurs du système éducatif (notamment les taux de réussite au Diplôme National du Brevet décerné par un jury départemental) pour les situer. **La conformité de son enseignement aux programmes est un souci premier, dans la mesure où elle garantit que ses élèves sont sur un pied d'égalité avec les autres élèves, au moment de l'évaluation officielle, ce qui est son mobile principal.** Il souhaite aussi conduire des activités qui permettront l'apprentissage des contenus disciplinaires exigés dans les textes officiels, ce qui est un mobile second et convergent avec le premier. Ainsi, sensible aux thèmes de l'égalité des chances et d'un recentrage du travail du professeur sur les apprentissages, **il cherche à donner une cohérence aux programmes, pour des élèves, auprès desquels elle est peut-être plus difficile à construire.**

Ces mobiles combinés indiquent quelle peut être la variété des conceptions de l'identité professionnelle et de l'environnement social, chez les professeurs d'histoire-géographie. Mais ils sont aussi très souvent compatibles avec des conceptions très différentes des apprentissages disciplinaires.

Ainsi, le même mobile *former des citoyens* est associé chez deux professeurs d'un même collège en ZEP, à des conceptions presque opposées. Sébastien C. met en avant des finalités culturelles classiques, considère que **l'apprentissage de repères de localisation est préalable à tout autre apprentissage.** Il justifie cette priorité par le contexte social et scolaire de la ZEP : l'intégration scolaire et sociale de ses élèves est, pour lui, un enjeu primordial. Pour Clément D. le même mobile est associé à des finalités citoyennes critiques et à des apprentissages du type : identification de points de vue (sur l'aménagement d'un espace urbain), approche critique des solutions trouvées par un pouvoir pour répondre aux besoins d'une société. Clément D. comme Sébastien C., prend en compte le contexte social et scolaire de la ZEP, mais pour **affirmer la priorité à une réappropriation symbolique de l'« espace public » par les enfants de populations marginalisées, et cela grâce à ses cours de géographie.**

Je ne dispose pas d'enquêtes opérées sur de grands nombres de professeurs, pour repérer des régularités, des archétypes, dans les jeux de contraintes impliquant les structures et les professeurs. Pour en rendre sensible la complexité, je m'appuie sur le cas d'un professeur, rencontré lors d'une recherche.

Patrick M. : Des changements compartimentés : diversité des enjeux, hétérogénéité des pratiques

J'ai rencontré Patrick M., professeur d'histoire-géographie (dix ans d'ancienneté) dans un collège situé en REP⁸¹ lors de la recherche sur les pratiques innovantes en classe d'histoire-géographie en ZEP. Dans le cours observé, la forme didactique était différente de la forme classique.

Il s'agissait d'une forme additive-intégrative (voir supra chapitre 3, section 1). Les élèves sont conduits à un rythme soutenu à répondre à la question : *Pourquoi a-t-on des paysages différents dans Paris et sa région ?* Ils y parviennent en cinq temps jusqu'à la réalisation d'un schéma cartographique final qui apporte une réponse, sous la forme d'une notion : celle de polarisation. Ces cinq temps d'activités rapportent les éléments du contenu spatial du cours (notions) à la présentation finale de la notion de polarisation et de ses attributs : gradients de densité, flux, fonction, pôle.

Le décalage de la situation sur le niveau de la forme didactique se confirme partiellement sur le niveau de la discipline scolaire. En effet, les finalités qui légitiment son enseignement valorisent l'accès des élèves au raisonnement géographique, l'apprentissage de l'abstraction.

⁸¹ Réseau d'Éducation Prioritaire. Les réseaux d'éducation prioritaire se mettent en place après la circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999, dans une phase de relance des ZEP qui vise à consolider les résultats qui y ont été acquis et mutualiser les ressources des établissements considérés.

Pendant l'entretien, les appels à l'apprentissage de repères géographiques partagés sont extrêmement peu fréquents. On observe pourtant des pratiques qui ne laissent pas de place à la construction des savoirs disciplinaires par les élèves. Le professeur guide les activités, organise les échanges, réalise pas à pas le croquis que les élèves recopient au fur et à mesure. Il y a donc une tension voire une contradiction entre conception des finalités et conception des apprentissages. Du coup, un décalage important apparaît entre son niveau de discours géographique et celui que certains de ses élèves maîtrisent après le cours. Alors qu'il vise un discours proche de l'idéaltype de la deuxième manière de penser le monde en géographie, décrit par D. Retailé (voir *supra* figure 2.1), deux de ses élèves sur les quatre interviewés sont très proches de l'idéaltype : première manière.

L'examen du niveau de structure supérieur, celui de la forme disciplinaire, montre que la tension observée entre conception des finalités et conception des apprentissages est circonscrite au strict domaine disciplinaire.

En effet, dans le cadre des Itinéraires de découverte, Patrick M. procède de façon très différente. Il demande aux élèves de mener des enquêtes, il évalue de façon différente : « *J'évalue une façon d'être enthousiaste, d'aller à la recherche de l'information, la rédaction. Un tout quoi* » (alors que pour le cours : « *la pression de l'évaluation est constante* »). Il prévoit de fabriquer avec ses élèves un livre sur le quartier. Les apprentissages sont conçus de façon complètement différentes. Patrick M. utilise les brèches ouvertes dans la forme disciplinaire, mais ne transfère pas d'expériences acquises dans ces marges vers le cœur de la discipline.

Cette **compartimentation des pratiques** se comprend mieux si l'on en vient aux mobiles qui amènent Patrick M. à s'améliorer, à évoluer. Ces mobiles sont pour l'un, tout à fait en phase avec la conception affichée des finalités et le serait avec une conception des apprentissages qui permettrait aux élèves d'être co-constructeurs des savoirs enseignés. Mais deux autres mobiles viennent contraindre fortement cette conception des apprentissages.

D'un côté Patrick M. veut éveiller le « sens géographique » des élèves : « *apprendre à percevoir l'espace, c'est déjà d'une utilité essentielle pour la vie quotidienne, dans leur vie d'adulte. Savoir se repérer et comprendre un peu comment ça fonctionne un espace* ». Il trouve une traduction parfaite de ce mobile en introduisant une **logique épistémologique** qui produit une forme didactique originale. Le point de vue épistémologique introduit dans cette forme est un point de vue qui peut être qualifiée de **mixte**, en se référant aux travaux de M.C. Robic sur l'œuvre de P. Vidal de la Blache (Robic, 1991). Ce point de vue considère que le savoir géographique scientifique est produit grâce à l'utilisation et au dépassement des savoirs géographiques communs, locaux, issus de l'observation et de l'expérience de tout un chacun ; et non en rupture épistémologique avec ces savoirs. Pour le professeur, le caractère construit de l'espace géographique s'affirme en questionnant les physionomies d'espaces lointains pour les élèves (ici : un paysage de l'Ouest de Paris, des vues aériennes obliques du Stade de France, une vue d'une lointaine banlieue pavillonnaire). Patrick M. exprime ainsi cette logique épistémologique du mixte : « *Il faut que ça soit concret, il faut voir, avec toutes les ambiguïtés que cela peut avoir. Bon il faut voir donc un peu de mise en scène sur des paysages qui n'étaient peut-être pas extrêmement lisibles, c'est vrai mais il faut voir quand même les différences. Donc à partir de ces différences se poser des questions et arriver à des hypothèses et essayer à partir de documents de voir si ces hypothèses sont exactes* ».

Mais deux autres mobiles interviennent conjointement : *se lancer un défi, se mettre en jeu et rechercher, améliorer la mise en activité des élèves*, et rendent plus prégnante la phase d'apports spécifiques du professeur. Pendant cette phase le seul expert est le professeur : il contrôle les activités de façon drastique, ne proposant à ses élèves aucun moment de confrontation, de formulation d'hypothèses. **S'améliorer a un sens**, pour Patrick M., **par rapport à un tout début de carrière difficile** en lycée professionnel : « *Au début j'étais placé en LEP à faire du français pendant deux ans. Et donc notamment à D., des souvenirs atroces quoi. Parce ce que déjà pas trop d'aide par rapport à la matière. Et le bazar en classe pendant un an, donc plus jamais ça. Alors progressivement tu corriges tes erreurs* ». Aujourd'hui, ce qui est vital pour lui c'est d'« être sûr de soi » pour pouvoir s'adapter et maîtriser toutes les situations, y compris dans les classes les plus spécifiques. Il recherche même ces

classes pour **éprouver ses capacités à poursuivre sa visée de formation géographique, tout n'étant pas « débordé » par la classe grâce à une efficacité accrue dans la mise en activité des élèves.**

Aussi, **le changement qu'il imprime à ses pratiques a-t-il un triple visage** : dans le cœur disciplinaire avec des classes « normales » dans son établissement (en REP) : améliorer ses réglages d'activités (consignes, choix de supports) ainsi que leur enchaînement (supports différents), dans des classes adaptées (là où aucun professeur d'histoire-géographie avant lui, n'est venu travailler dans l'équipe) : conduire les élèves vers des objectifs de connaissance disciplinaire en grande partie identiques à ceux de ses autres classes, dans les marges du fonctionnement disciplinaire : organiser des projets dans lesquels les élèves travaillent très différemment, plus en adéquation (mais peut-être le professeur ne s'en rend-il pas compte) avec ses conceptions de l'apprentissage des savoirs géographiques.

2.3. Changements dans la géographie scolaire du secondaire : essai de récapitulation

Je viens d'articuler à l'aide de cas de professeurs, les éléments de structures disciplinaires avec les éléments de type conceptions et mobilisations chez les professeurs. Il reste à préciser ce en quoi cet ensemble est relié avec les éléments du tableau dressé en début de chapitre. *Comment les éléments du stock de références accumulés ces dernières décennies interviennent-ils dans le jeu complexe des structures, des conceptions et des mobilisations des professeurs ?*

Pluralité des normes, système de structures disciplinaires et professeurs : une représentation des changements dans les pratiques des professeurs, en géographie

Les critiques, propositions et prescriptions accumulées vis-à-vis de la géographie scolaire concernent :

- les structures disciplinaires :
 - le niveau de la forme disciplinaire est concerné par exemple par différents principes possibles de découpage des savoirs scolaires (voir figure 5.1) ;
 - celui de la discipline scolaire, par différentes acceptions possibles des finalités ;
 - le niveau de la forme didactique, par les logiques autres que la logique d'exposition notamment par la logique épistémologique, dont le contenu peut varier suivant les propositions ou les prescriptions ;
- les domaines de conceptions chez les professeurs :
 - les conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires entrent en résonance (ou pas) avec les principes de découpage des savoirs proposés par les géographes ;
 - les conceptions des finalités, avec celles que les textes officiels portent de façon fluctuante et hétérogène ;
 - les conceptions du métier, avec celles que les textes officiels récents portent (circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »)
 - les conceptions de l'environnement, avec les dispositifs pédagogiques, techniques et territoriaux qui introduisent des variations locales de la forme disciplinaire (et scolaire) ;

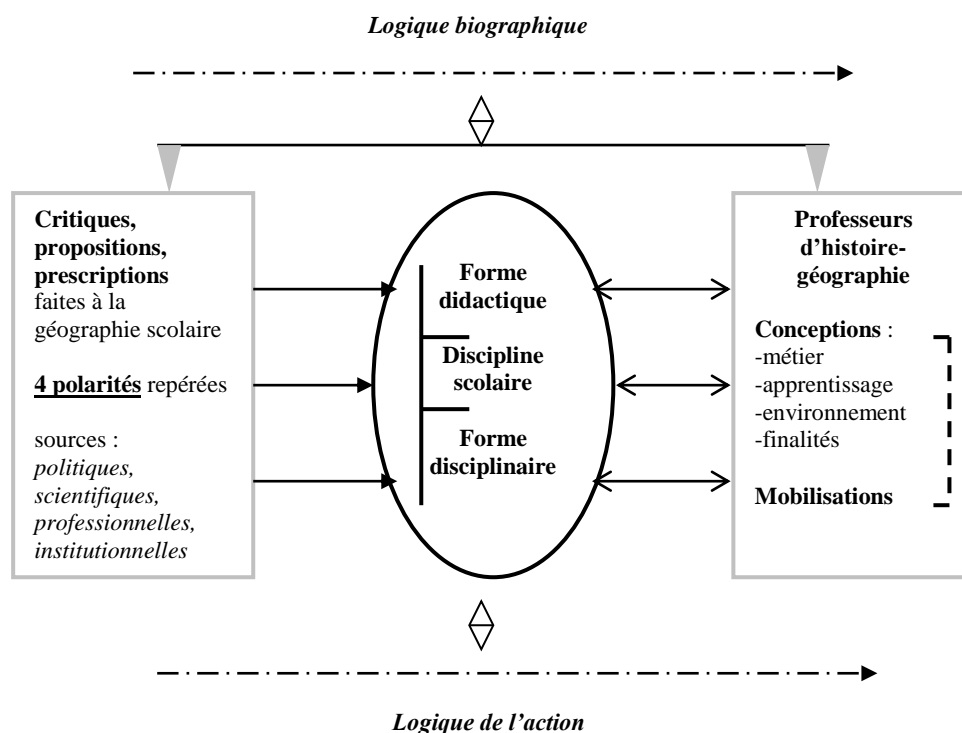
- les mobilisations chez les professeurs : la plupart des mobiles souvent combinés pour le même professeur à un moment donné, sont en relation avec plusieurs des polarités définies plus haut, parmi les propositions faites à la géographie scolaire. Ainsi, l'un des mobiles les plus courants : *développer le sens géographique des élèves*, -mobile puissant, parce qu'il facilite l'introduction d'une logique épistémologique, dans la production de la forme didactique- n'a d'apparemment particulier avec aucune des polarités, mais peut être relié à toutes. Il peut soutenir des intentions de dévoilement de structures, d'explication critique de l'actualité, de découverte des civilisations et de cultures ou encore de compréhension des fonctionnements sociaux.

La « mécanique » ainsi détaillée fonctionne en relation avec des classes et dans un ou des établissements toujours singuliers. Autrement dit elle se met en place dans des vies et des contextes professionnels partiellement mais notablement différents les uns des autres. En décrire finement le fonctionnement et les implications n'a de sens qu'en relation avec **des données biographiques**, avec une histoire personnelle dont les faits marquants pour la compréhension des pratiques, ne sont pas strictement cantonnés à la sphère professionnelle. Il faut ajouter pour prendre la juste mesure de la complexité de ces processus de changement, que la « mécanique » présentée est aussi prise dans **des logiques propres à l'action** (présentées au chapitre 3). On peut penser que ces dernières contraignent aussi le processus, par les « cohérences » qu'elles confortent ou qu'elles fragilisent, dans les réussites et les échecs vécus par les professeurs.

La représentation des changements de pratiques ainsi esquissée, ne correspond pas aux modèles de la diffusion d'information, hiérarchique ou en tâche d'huiles. Elle s'écarte de la représentation institutionnelle de l'innovation, qui veut que l'amélioration du système éducatif repose sur une innovation conçue comme qualité professionnelle (Monetti, 1998). En effet, le caractère paradoxal des initiatives institutionnelles relativement à la forme disciplinaire, contraint fortement les processus de changement (compartimentation des pratiques, contradictions, tensions), qui ne sont donc pas qu'affaire de compétences personnelles. La représentation proposée du changement est aussi en écart par rapport à celles communes en didactique de la géographie. Elle est très différente du modèle implicite du changement qui sous-tend certains usages faits en formation, du modèle de la transposition didactique. Dans ce cadre (qui n'est pas un cadre de recherche) l'action est orientée en fonction du principe selon lequel rapprocher les professeurs des références scientifiques et épistémologiques en cours dans la géographie savante, produit des changements significatifs (et positifs) des pratiques. Notre représentation indique au contraire qu'un ensemble de logiques autonomes est à l'œuvre, avec des contradictions et des facilitations partielles, changeantes, provisoires. D'autre part les modèles et concepts de didactique valorisant l'auto-référence soutiennent des représentations de la culture scolaire en géographie, sous forme de systèmes à régulation homéostatique (Clerc, 2002, p.166). Parce qu'ils cherchent à comprendre les pratiques majoritaires, ces modèles n'ont pas « besoin » d'entrer dans une formalisation de combinaisons du type de celle que j'ai ébauchée. Les pratiques majoritaires sont très vraisemblablement moins riches en tensions, en contradictions, que les pratiques auxquelles je m'intéresse.

Je fais maintenant fonctionner cette représentation de façon complète sur le cas d'un autre professeur.


Figure 5.6 : Représentation schématique de la formalisation (didactique) proposée des changements dans la géographie scolaire




Les « ensembles » de la géographie scolaire, impliqués dans les changements :

Critiques, propositions et prescriptions : stock de références pouvant être mobilisées ; il ne constitue pas le stock complet des références : certaines références pédagogiques ou techniques n'y figurent pas




Les structures disciplinaires :

 : trois niveaux autonomes et interdépendants (tensions fréquentes, lorsque les formes classiques sont transformées)


Les professeurs d'histoire-géographie :

 : mobilisations et conceptions sont en relation ; mais des contradictions, des tensions, peuvent apparaître à l'intérieur du « système » des conceptions (notamment entre finalités et apprentissage des savoirs disciplinaires)

Les relations entre les « ensembles » de la géographie scolaire :

-  : relation de référence
-  : mobilisation de ressources
-  : interactions, liées à la réflexivité dans et sur la pratique

Deux logiques autonomes contraignent ces relations, pour chaque professeur :

 : la logique de l'action intervient à partir des structures ; la logique biographique dans la construction des références, pour le professeur.

Yannis H. : un stratège de l'affaiblissement de la forme disciplinaire : pour le plaisir d'enseigner et d'apprendre

Yannis H., trente-cinq ans, enseignant depuis quatre ans dans le même collège situé en ZEP, a accueilli les enquêteurs dans un cours de sixième dont la forme est inhabituelle en géographie scolaire : une forme-itérative.

Le cours a pour objectif de produire un modèle graphique de « la ville européenne ». Dans un premier temps, les élèves produisent, par groupes de deux, la représentation en plan d'un espace urbain fictif, représentation qu'ils viennent d'obtenir à l'issue d'un jeu (*Ludoville*). Ce jeu permet la disposition et l'assemblage suivant des règles précises, de pièces figurant des catégories de quartiers urbains. Ensuite les élèves doivent comparer leurs représentations et s'accorder sur une représentation graphique unique, qui condense les caractères principaux partagés par l'ensemble des productions issues de la partie de jeu. Cette représentation graphique aura pour fonction, à la séance suivante, de guider une analyse de l'espace parisien. Puis ils la valideront encore plus tard à propos d'un dernier cas. La forme est dite itérative, parce que les élèves à chaque heure de cours repasse par la « même » représentation graphique qui change progressivement de statut.

Non seulement Yannis H. est en décalage avec la forme didactique classique (en particulier en classe de sixième : voir à ce sujet l'analyse du cours sur les *paysages méditerranéens*, au chapitre 3, section 2), mais il l'est aussi en partie avec la discipline scolaire, dont le fonctionnement en classe de sixième met nettement en avant les repères géographiques classiques (« *repères géographiques : les images choisies par le professeur pour leur exemplarité deviennent des repères culturels et géographiques à mémoriser* » BOEN n°25 du 20 juin 1996).

La forme didactique résulte de **l'introduction d'une logique épistémologique** qui s'impose à la logique d'exposition. L'objectif est que les élèves conçoivent qu'il y a une production organisée de l'espace urbain. Cette logique est introduite tout à fait **en adéquation avec l'un des mobiles** dont nous fait part Yannis H. : « *faire raisonner les élèves de façon abstraite* ». Ce mobile converge avec celui de *susciter une motivation, du plaisir chez les élèves*. Il veut « *montrer qu'un savoir c'est d'abord un plaisir avant d'être un outil* ». C'est aussi pour cela qu'il veut rompre avec des « *figures obligées* » de l'étude des villes en classe de sixième.

A l'articulation de la forme didactique, de la discipline scolaire et de ses mobiles, Yannis H. puise dans une **ressource de proposition** décrite plus haut comme la polarité : **dévoilement des structures et des systèmes de production de l'espace géographique**.

C'est une polarité que nous trouvons dans des textes officiels actuels, mais pas au collège ; ainsi que dans des travaux de didacticiens de la géographie, lesquels ont produit des jeux géographiques permettant d'initier à des modèles spatiaux (Roumegous, 1993). Ce type de proposition a percolé dans la presse de documentation professionnelle (le jeu de Yannis H. est adapté -et amélioré- du jeu *Ludoville*, paru dans la revue *Textes et Documents pour la Classe*). **En concordance parfaite avec cette polarité, le professeur veut dévoiler aux élèves un ordre jusque là resté invisible**. Ses élèves que nous avons interviewés à l'issue du cours, produisent des discours géographiques proches de l'idéal-type de la deuxième manière de penser le monde en géographie (voir figure 2.1). En grande partie, le professeur a sur le plan des apprentissages, atteint son but.

Son choix est aussi guidé par **une conception de l'apprentissage des savoirs disciplinaires**, dans laquelle l'accent est mis sur ce que les élèves peuvent faire et trouvent un intérêt à ce qu'ils pensent être en train de faire. Le jeu lui permet aussi de satisfaire cette conception. Pourtant, lorsqu'il décrit d'autres cours dans son entretien, Yannis H. évoque des pratiques différentes, par les conceptions des finalités de l'enseignement qui les sous-tendent. Par exemple il enseigne l'évolution de la population mondiale en classe de sixième, en prenant

comme référence pour l'étude les résultats d'une enquête menée par chaque élève dans sa propre famille sur trois générations.

Forme didactique inhabituelle : les élèves sont au moins pendant une partie du cours, les experts (eux seuls peuvent dire sur la foi de leur enquête dans la famille, quelle a été la durée de vie, le nombre d'enfants, dans leurs familles, à chaque génération). **Le professeur utilise une des brèches ouvertes par l'institution dans la forme disciplinaire** pour les classes de cinquième et de quatrième en IDD (pratique de la recherche documentaire, de l'enquête). **Mais il l'exploite en classe de sixième et au cœur de la discipline.** Et **il puise à une autre ressource de proposition, celle qualifiée plus haut de : initiation à d'autres accès au monde, que celui qui prévaut habituellement pour soi ou dans son propre espace de vie.** L'accès au monde ne se fera pas en privilégiant les planisphères que le programme demande de faire mémoriser. Avec son cours l'histoire familiale entre dans l'objet d'étude scolaire et inversement, l'étude géographique scolaire produit grâce à l'enquête un récit familial inédit.

Yannis H. décrit aussi **d'autres pratiques proches** quant à elles **de la forme classique, avec un usage normal des marqueurs identitaires cartographiques.**

Ainsi il conçoit parfois l'apprentissage cartographique comme une mémorisation dont la réussite est facilitée par « *les techniques de la gestion mentale* ». La construction de la carte par le professeur lui permet de dégager du temps pour que les élèves apprennent ces gestes (à ce moment-là, la forme didactique se distingue très nettement de la forme classique). En accord avec sa conception des apprentissages (selon laquelle les élèves sont intéressés par leurs manières d'apprendre), il choisit donc une forme qui le met en décalage avec ses pratiques dominantes. On y lit la marque de références pédagogiques non disciplinaires, références qui ont eu, très vraisemblablement, un impact sur le discours géographique.

Au total, Yannis H. juxtapose **des références différentes** (au moins deux des grandes modalités de propositions et de prescriptions faites à la géographie scolaire sont représentées). **L'intention de faire comprendre aux élèves que savoir est intéressant en soi et source de plaisir, en est le fil directeur.** Sa réalisation passe par l'exploitation des brèches ouvertes par l'institution dans la forme disciplinaire à différents niveaux, comme si le professeur voulait les explorer toutes. Une forme didactique classique parfois, afin de se dégager du temps pour apprendre aux élèves comment ils peuvent apprendre ; des formes didactiques inhabituelles dans une forme disciplinaire inchangée ou au contraire travaillée dans le sens d'une ouverture sur d'autres accès au monde ; la forme disciplinaire dans ses variations spatiales : après avoir passé quatre ans dans un collège « normal », Yannis H. achève ses quatre années dans un collège en ZEP, avant d'intégrer l'équipe d'un établissement expérimental. En symétrie du plaisir des élèves, il y a le plaisir du professeur : le plaisir de changer, le plaisir trouvé à ce que les élèves soient confrontés à des situations scolaires auxquelles ils ne s'attendent pas.

A côté de Yannis H., il faut replacer Virginie F. : *la réalisation tâtonnante d'un contre-modèle de géographie scolaire* ; Patrick M. : *une entrée déjà ancienne dans le métier, qui continue de marquer une pratique compartimentée, calquée sur les contradictions de l'institution* ; Sébastien C. : *polarisé par des formes classiques d'enseignement de la géographi, parce que c'est le moyen le plus efficace selon lui, d'appliquer le principe de l'égalité des chances scolaire, pour les élèves de sa ZEP*. Ces quatre « portraits » ne prétendent pas dresser un tableau de la géographie scolaire du secondaire en mouvement. Mais ils incitent par la richesse des processus qu'ils tentent de décrire, à se donner les moyens d'approcher des idéaux-types du changement des pratiques dans la géographie scolaire actuelle du secondaire.

3. Changement dans les pratiques d'enseignement et recherche en didactique conduite par des professeurs d'histoire-géographie

Certains changements dans les pratiques d'enseignement sont liés à l'engagement du professeur d'histoire-géographie dans une recherche en didactique. C'est un aspect particulier mais pas marginal, des changements dans la géographie scolaire contemporaine. Le changement dans les pratiques d'enseignement et de formation relèverait là d'une dynamique de formation par la recherche. Il n'existe cependant pas, à ma connaissance, de réels acquis (enquêtes, recherches) sur l'apport de l'engagement de professeurs ou de formateurs dans des recherches de didactique, sur leurs pratiques d'enseignement et de formation. En conséquence, pour poser quelques jalons, je procéderai à partir de mon expérience. Le premier jalon : *ce que la pratique de la recherche apprend sur la pratique enseignante et réciproquement* est strictement biographique. Le deuxième : *s'engager dans des recherches en didactique* extrapole des notations issues de ma pratique de formateur en formation initiale des professeurs d'histoire-géographie.

3.1. Un levier de changement : ce que la pratique de la recherche apprend sur la pratique enseignante et réciproquement. *Eléments biographiques*

Pour mon expérience de professeur d'histoire-géographie du secondaire s'engageant dans des recherches en didactique, je distingue quatre modalités différentes d'apport des pratiques de recherche en didactique sur les pratiques d'enseignement :

1° les premières manipulations de modèles et de concepts de didactique aident à mettre en mots et à comprendre ses choix d'enseignant.

L'initiation à ce nouveau champ de recherche permet de replacer une pratique personnelle d'enseignement dans des processus connus, discutés, modélisés, à d'autres échelles que celles qui prévalent dans l'exercice quotidien du métier (la classe).

La ressource de changement est la décentration, la « désingularisation », l'ouverture sur un espace public de discussion sans visée immédiate de normalisation ou de jugement. On comprend mieux et on évalue mieux certaines tentatives personnelles. Ce qui paraissait inapproprié à une connaissance raisonnée, systématique, laisse apparaître des corrélations possibles, des prises pour un investissement plus méthodique de la réalité.

Pour ma part, j'ai compris *a posteriori*, avec le concept de transposition didactique, certaines des tentatives faites dès ma première année d'enseignement. Face au malaise ressenti alors devant la géographie des manuels de géographie de seconde, j'avais par exemple, en lieu et place de la présentation des milieux naturels, « importé » la biogéographie dynamique enseignée à l'Université de Caen par G. Houzard. Elle présentait l'avantage pour moi, enseignant débutant (sans formation professionnelle puisque j'étais maître-auxiliaire) de ne pas proposer une représentation du monde irrémédiablement figé en milieux naturels, de mettre en place des activités organisées (sur le plan de l'exécution) grâce à la méthode cartographique particulière que ce professeur nous avait enseignée et de soumettre aux élèves une idée de la géographie moderne et technique. Bref, une transposition didactique qui répondait à tous les critères du processus décrit par M. Verret (dépersonnalisation, désyncrétisation, etc.) et qui cherchait aussi à raccourcir les circuits de diffusion de la connaissance géographique scientifique vers les classes. De « *la géographie dans tous ses écarts* » (vécue, mais pas conceptualisée) (annexe 6.1 du volume 1) je suis ainsi passé à « *la didactique pour découvrir et raisonner mes pratiques d'enseignant* ».

2° Par déduction, à partir de propositions théoriques, la pratique de la recherche permet de mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage, grâce auxquelles le professeur peut faire évoluer ses manières de faire et de penser.

La ressource de changement tient dans le fait que l'ancrage théorique et conceptuel de ces situations, en cadrant fortement leur conception et leur mise en œuvre, rend l'enseignant plus présent et plus disponible à ce qu'il sait pouvoir ou devoir attendre des élèves. En conséquence de quoi il agit en intégrant plus de rationalité calculée que dans un fonctionnement habituel, dans lequel l'efficacité immédiate ou à très court terme l'emporte sur les stratégies. Ce sont donc les manières de faire du professeur qui peuvent ainsi évoluer, en lien avec des références de recherche et avec les observations qu'il accumule, en mettant en œuvre ces références dans ses propres cours.

La recherche-production sur le « *statut du problème dans les didactiques de l'enseignement et de la formation en histoire-géographie* » (Le Roux, 2004) m'a permis de concevoir et d'analyser plusieurs séances organisées autour de la question de la spécificité de la notion de problème en géographie scolaire. En ce qui concerne ma pratique d'enseignement, la réflexion s'est portée sur le statut de ce qui est appelé représentations dans les milieux de l'enseignement et de la formation. Il en est ressorti l'idée que les manifestations de représentations sociales de tout sorte, sont si puissantes dans un cours de géographie (y compris chez les professeurs, lorsqu'ils veulent « réduire au silence » telle ou telle représentation) que le travail du professeur doit être redéfini de façon à être compatible avec la nature de « représentations sociales scolaires » des savoirs enseignés et appris. Dès lors une stratégie simple, raisonnable mais productive, est par exemple de se fixer comme objectif d'amener les élèves à prendre conscience qu'à la fin du cours, de la séquence, de l'année, ils ont participé à élaborer des représentations géographiques plus pertinentes que celles qui leur avaient servi à appréhender la question posée en début de cours, de séquence ou d'année.

Notons au passage que la source de proposition pour la géographie scolaire, dans laquelle s'inscrit cette recherche-production est celle que nous avons identifié plus haut, comme : dévoilement des structures et des systèmes de production de l'espace géographique. Les savoirs géographiques se construisent à partir de problèmes que les sociétés ont à traiter ; le découpage de la géographie enseignée est organisé en fonction de ces problèmes. La recherche en didactique ne surplombe pas le monde des pratiques scolaires : elle y injecte des propositions, ou parfois, c'est le cas ici, des pratiques.

3° La pratique de la recherche permet de comprendre que ce n'est pas la recherche qui donne un sens à la pratique d'enseignement de celui qui cherche, mais l'inverse.

L'outillage, la technologie des recherches en didactique viennent à prendre parfois beaucoup de place dans les classes. Cela permet avec le temps de « sentir » la limite entre ce que cet outillage permet de raisonner, organiser, programmer et le reste : ce pour quoi confusément le professeur se lance dans une recherche, en relation avec son enseignement, ce qu'il y met en jeu.

Pour la pratique enseignante, sentir cette limite encourage à changer, à faire autre chose. Ayant au bout d'un certain temps compris que sa recherche ne le renseignera pas certainement, entièrement et définitivement, sur ce qu'il cherche pour lui, le professeur est plus libre de faire tout autre chose dans la classe, à côté de ce que sa recherche lui a permis de développer de façon programmée et systématique. Et de le faire sans devoir rendre compte, mettre à plat, reconstruire des enchaînements, des relations, comme dans tout processus de recherche.

Ainsi certaines séances conçues en relation avec le thème de la recherche sur le problème m'ont laissé le champ libre pour des cours tout à fait différents. Disons que, d'une certaine façon, le sentiment d'une expertise didactique personnelle (relative !) étant éprouvé, je pouvais faire quelque chose de moins codifié. Faire un cours de géographie en relation avec la mobilisation sociale consécutive à la fermeture de l'usine Moulx de la petite ville du lycée. Les motivations de cette séquence étaient diverses : appréhender les différentes métriques spatiales (ici le territoire local touché et mobilisé, le réseau territorialisé mondial Moulx, le réseau financier mondial, les territoires nationaux concernés –France, Mexique, etc.), ouvrir le cours sur ce qui était l'extérieur (pour moi, mais pas pour certains de mes élèves), amener une classe de première L manquant de confiance, à produire des savoirs géographiques d'un bon niveau, adressés aux autres classes (exposition) etc. De cette séquence je n'ai tiré aucune formalisation didactique. Mais elle fait partie des cours qui m'ont fait vivre (plus que conceptualiser) la circulation sociale des informations

géographiques dans la classe de géographie. Dans ces impressions fugitives, très à l'écart de tentatives pourtant contemporaines de formalisation de situations-problèmes, se trouve une des stimulations de la réflexion ultérieure sur le rapport géographique au monde, dans la géographie scolaire. La relation pratiques de recherche/pratiques d'enseignement est à double sens : elle peut mettre la personne en mouvement alternativement dans les deux champs de pratiques.

4° Si elle ne livre pas au professeur le sens de sa pratique d'enseignant, par contre **la pratique de la recherche en didactique l'aide à se construire une « boussole » professionnelle, pour s'orienter par rapport au pôle des discours géographiques**, pôle qu'ignorent (tout à fait normalement) d'autres champs de la recherche en éducation ou d'autres sources d'information professionnelle (revues, publications des CRDP). Elle aide à **faire le point**, sur :

- **la valeur de ces discours** : les élèves construisent-ils des représentations géographiques pertinentes, opératoires du monde dans lequel ils vivent ? Y retrouve-t-on, objectivées, raisonnées, les échelles et les métriques spatiales qui valent dans leurs pratiques usuelles ?
- **leur propriété de référence pour les élèves** : ces discours témoignent-ils d'un processus de spatialisation, qui a prise sur les savoirs géographiques quotidiens non scolaires des élèves ?
- **leur propriété de référence pour le professeur** : est-ce que les discours produits en classe (par lui ou par ses élèves) sont en adéquation avec ce qu'il cherche à construire chez les élèves ? Ce que fait le professeur, qui lui paraît le mieux adapté aux besoins des élèves, participe réellement à produire des discours géographiques plus élaborés, que ceux que les élèves emploient de façon spontanée, dans ou en dehors du cours ?

La ressource de changement pour l'enseignement, est aussi dans la possibilité que donne la recherche en didactique, de diagnostiquer les discours géographiques produits dans ses classes.

2. Qu'apportent à la géographie scolaire du secondaire, les recherches en didactique, de professeurs d'histoire-géographie ?

Les recherches en didactique de la géographie, lorsqu'elles sont menées dans le cadre d'un cursus universitaire, sont souvent le fait de professeurs d'histoire-géographie et/ou formateurs en histoire-géographie.

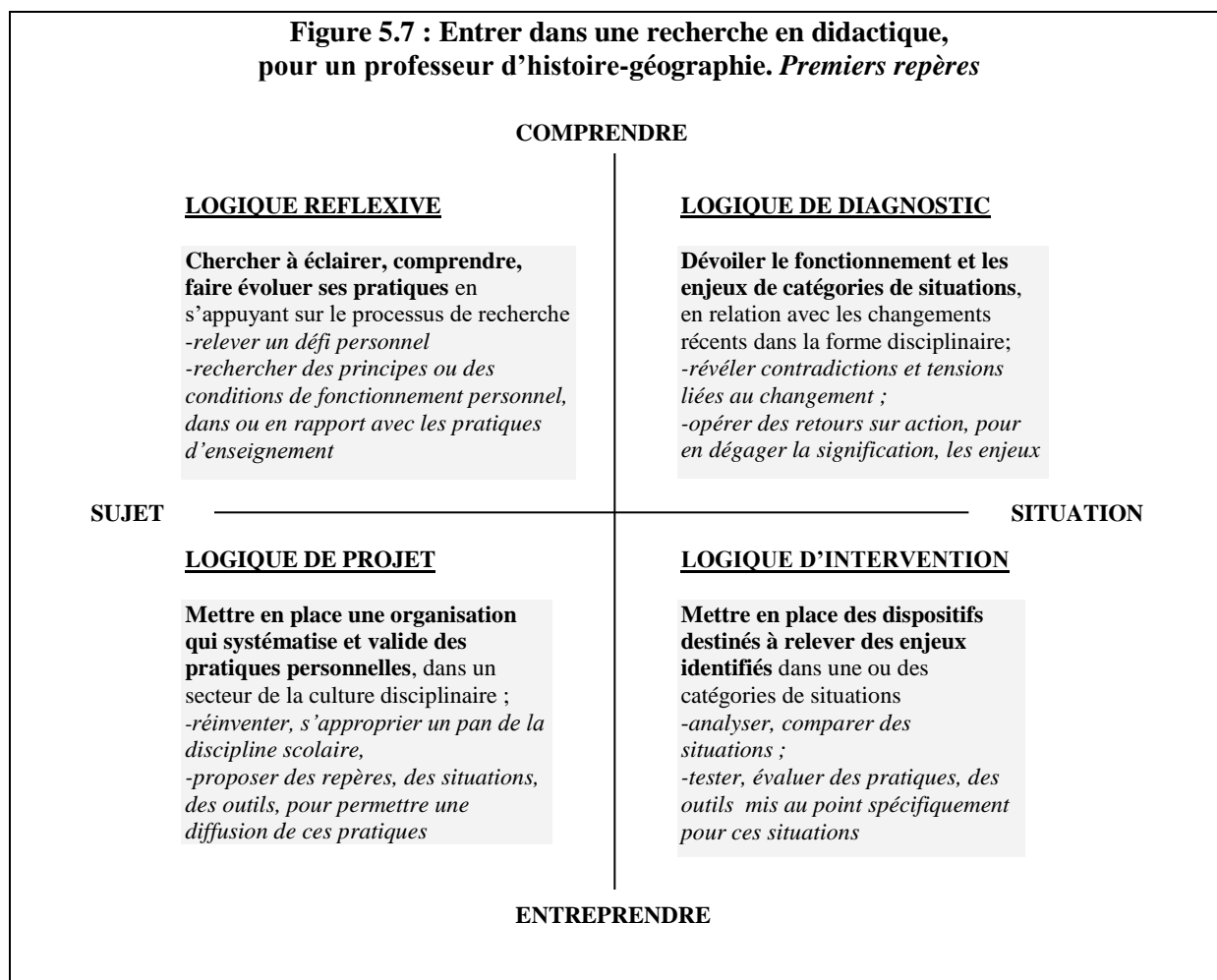
En l'absence d'enquête sur les raisons de l'engagement de professeurs d'histoire-géographie dans des recherches en didactique⁸², je voudrais simplement esquisser ce en quoi cet engagement peut contribuer à changer la géographie scolaire. Je raisonne par extrapolation à partir de mon expérience de formateur ayant dirigé des mémoires professionnels. Les différences sont nombreuses entre un mémoire professionnel et un cursus conduisant à la thèse. D'un côté, l'objectif du travail est que le professeur stagiaire éprouve l'attitude d' « être en recherche » sur un problème professionnel. Ce travail obligatoire dure six mois. Le formateur qui dirige le mémoire est largement impliqué dans le processus d'évaluation, à l'issue duquel le stagiaire est titularisé (ou pas). De l'autre, il s'agit de recherche, engagée dans une démarche volontaire, sur une durée de plusieurs années, avec au terme une validation universitaire qui n'a pas de conséquence statutaire pour l'enseignant.

⁸² Il faudrait une base de données constituée sur le principe des « Chemins de praticiens » de *Perspectives documentaires en éducation* (INRP)

Pourtant deux points communs rapprochent ces démarches : leur lien avec des pratiques professionnelles dans une alternance problématique (parce qu'elle va conduire à des remises en cause des manières de faire et de penser sa profession) et un rapport avec la recherche en didactique. C'est la raison pour laquelle j'opère un transfert, de l'entrée dans le mémoire professionnel vers l'entrée dans une démarche personnelle de recherche.

Tous les projets de mémoire professionnel n'impliquent pas exactement les mêmes enjeux professionnels pour les stagiaires. Il existe une variabilité des apports des mémoires professionnels à l'enseignement de la géographie. Or, cette diversité des projets, cette variabilité des apports, me semble fournir quelques repères simples pour appréhender la spécificité du lien pratiques d'enseignement/recherche, chez les professeurs d'histoire-géographie.

On peut opérer une première distinction concernant **la façon d'entrer dans la recherche : est-elle plutôt centrée sur le sujet (le professeur) ou sur des situations scolaires ?** Une deuxième distinction concerne **le type de projet dans lequel le professeur s'inscrit : s'agit-il d'entreprendre, de mettre en œuvre et d'évaluer un ensemble de dispositifs ou de comprendre, de revenir sur des événements, des situations, pour en dévoiler les significations ?** En croisant ces deux axes, on peut définir quatre logiques, quatre manières différentes d'entrer dans un processus de recherche à partir de ou en relation avec sa pratique d'enseignant (voir figure 5.7).



La figure 5.7 a une simple fonction de repérage. Elle ne classe pas les dynamiques qui portent les professeurs au moment d'entrer en recherche : il s'agit plutôt de différentes dimensions, plus ou moins présentes et différemment combinées dans un même projet. Le processus de recherche devra mettre en adéquation ces dimensions avec les exigences de la production scientifique. Je m'en tiens cependant, faute d'expérience, à ce tableau qui se borne à identifier des entrées supposées.

La **logique réflexive** est tenue par une dynamique de compréhension, d'élucidation de ses propres pratiques d'enseignement. Elle peut entretenir un effort de formalisation spécifique (de ces pratiques), formalisation qui s'appuie sur des concepts et des modèles généraux de didactique.

Elle contient le **risque d'oubli ou de minoration, des conditions de travail** intervenant dans les situations qui servent de support à l'effort d'élucidation et d'explicitation ; conditions que le professeur ne maîtrise pas (public de l'établissement, équipe enseignante etc.). Elle contient aussi le **risque de confusion entre acceptions scientifiques des concepts et modèles de didactique et acceptions** de ces mêmes concepts dans les publications et les échanges professionnels en formation et dans l'enseignement. Ces risques (et d'autres peut-être) sont à prendre en compte dans la relation avec le professeur.

La **logique de projet** est soutenue par une volonté de systématiser, de rationaliser, et de faire connaître, une ou des manières d'enseigner la géographie qui soient plus efficaces et ou pertinentes qu'une ou des manières classiques.

Généralement le projet s'inscrit dans une des catégories de propositions et/ou prescriptions faites à la géographie scolaire depuis une vingtaine d'années⁸³. Il revisite tout un pan des pratiques et de la culture disciplinaire. Il décrit et défend des modes de découpage des savoirs enseignés, des conceptions des finalités d'enseignement, des marqueurs disciplinaires, différents de ceux qui ont construit la forme classique de la géographie scolaire. Cette logique contient le **risque pour l'auteur d'être plus déclaratif que démonstratif**. Aucun changement de cette envergure ne se produit sans une tension qui rejaillit sur les apprentissages et les comportements des élèves ou sur les enseignements des professeurs. Ces tensions que crée l'introduction de nouveautés majeures, doivent être repérées, analysées, pour éventuellement définir de nouvelles pistes d'action. La relation avec le professeur devrait lui permettre de maintenir une posture analytique et critique, dès lors qu'il passe de la description et de la dénonciation de pratiques et de prescription classiques à la présentation de ses propositions personnelles.

La **logique d'intervention** repose sur une dynamique de mise en œuvre de dispositifs d'enseignement répondant à des difficultés repérées de façon systématique, pour une catégorie d'élèves, pour un type ou un objet d'enseignement.

Ce type de recherche participe à éclairer et produire localement du changement, à partir d'espaces de fragilisation ou de variation de la forme disciplinaire classique (dispositifs interdisciplinaires, différenciation des modes d'intervention des professeurs). Il y a une dynamique d'invention de situations, de dispositifs, dont les effets sont mesurés systématiquement, par comparaison avec les observations faites initialement. Elle s'accompagne de prises de données systématiques, d'un effort de repérage, de hiérarchisation des variables qui co-déterminent les apprentissages. Elle contient le **risque de produire tant d'effets propres à la dynamique de recherche** (par les questionnaires et les entretiens compréhensifs passés avec les élèves) **qu'il en devient très difficile de mesurer des**

⁸³ La thèse de G. Molines (1997) relève pour partie de cette logique. Elle promet un enseignement conceptuel, capable de redonner sens à la géographie scolaire. Elle se rattache parmi les propositions faites à la géographie scolaire, à la polarité que j'ai appelée plus haut : *dévoilement des structures et des systèmes de production de l'espace géographique*.

effets propres aux dispositifs mis en œuvre. L'accompagnement méthodologique du professeur est alors très important.

La **logique de diagnostic** est basée sur le principe de l'exploration des enjeux sociaux et scolaires des situations dans lesquelles le fonctionnement de l'institution scolaire apparaît problématique, au regard des finalités politiques et éducatives affichées.

La logique qui prédomine est celle de l'enquête au-delà de son propre cas. Le professeur essaie de comprendre ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné dans des essais de changements : objectifs d'apprentissage plus ambitieux, modification des rôles attribués au professeur et aux élèves etc. Les fonctionnements des acteurs du système éducatif (enseignants de disciplines différentes, personnels de direction, inspecteurs), leurs rapports mutuels ainsi que leurs utilisations des structures existantes sont analysés. Cette dynamique contient **le risque de réduire les contradictions à l'état momentané d'un rapport de forces entre acteurs** rationnels aux intérêts, aux logiques divergentes, **alors même que les contradictions sont aussi internes aux structures disciplinaires (à différents niveaux) et aux acteurs ou aux sujets**, pris collectivement ou individuellement. L'accompagnement devrait être ici vigilant face aux formalisations, aux premières modélisations que propose le professeur pour établir son diagnostic.

Toutes ces notations sont extrêmement sommaires et de statut précaire. Leur seule ambition est de souligner certains enjeux spécifiques de **la relation directeur de recherche/chercheur**, lorsque le chercheur est un professeur. D'autre part, elles replacent cette relation propre à la recherche universitaire dans un contexte social spécifique : celui de l'évolution de la géographie scolaire du secondaire. La recherche universitaire en didactique de la géographie peut agir localement par ce biais, sur les savoirs géographiques enseignés au collège et au lycée.

Conclusion

Le changement est l'horizon proche de la géographie scolaire du secondaire. Les changements de pratiques chez les professeurs reposent sur l'imbrication de plusieurs niveaux et types de structures. Beaucoup de fonctionnements autonomes mais interdépendants sont mis en mouvement, produisant des tensions, des contradictions dans les cours et chez les professeurs. On est frappé par la **multiplicité des éléments qui interviennent dans la définition des savoirs géographiques enseignés et appris**. Si la critique de la forme disciplinaire classique de la géographie scolaire est assez largement partagée par une partie des professeurs et des élèves, par l'institution -pour partie des textes qu'elle a à mettre en œuvre, en revanche la diversité domine dans les manières de se saisir (ou pas) des opportunités institutionnelles, de se servir dans le stock des propositions, des expérimentations, des informations accumulées depuis environ trente ans, de donner signification à ce qu'on y prend par rapport à son histoire professionnelle. Peut-être cette diversité déborde-t-elle mes capacités actuelles à en rendre compte.

La construction que j'ai proposée dans ce chapitre est en effet une représentation provisoire, appuyée sur des apports conceptuels, des outils d'analyse et des analyses issues de différentes recherches. Elle a fait l'objet d'une exemplification partielle grâce à quelques cas de professeurs. Mais il ne s'agit pas d'un modèle interprétatif validé par une enquête systématique. Ce travail reste donc à faire.

Deux populations pourraient faire l'objet de cette enquête :

1° la population des jeunes enseignants qui « entrent dans le métier » : les ex-professeurs stagiaires en formation initiale, accomplissant leurs premières années à temps plein, très souvent en situation de rupture après l'année de stage (changement d'affectation,

multiplication des niveaux de classe, accès à des responsabilités nouvelles, classes à examen, perte du repère que constitue le groupe de stagiaires en formation etc.). Or, le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place, par la circulaire du 27 juillet 2001, un dispositif spécifique d'« accompagnement à l'entrée dans le métier ». Des recherches pourraient s'appuyer sur ces dispositifs pour, dans le cadre de recherche-production, tenter de mieux comprendre par exemple comment et pourquoi, dans ces premières années, le potentiel de changement de la géographie scolaire est inégalement exploité par les jeunes professeurs (voir chapitre 6) ;

2° la population d'enseignants correspondant, grossièrement, au profil des « **prudents** » décrit plus haut, pour l'enseignement de la géographie avec les TICE. En effet, ce sont des professeurs qui viennent en formation continue, notamment dans les stages dits de « mise en oeuvre des programmes ». Professeurs attentifs aux préconisations officielles, leur pragmatisme pourrait être soutenu, encouragé, dans le cadre de contrats de recherche et de formation. Les actions pourraient être ciblées sur certains des nouveaux objets de la géographie scolaire (territoires transnationaux en classe de seconde, de première et de terminale, par exemple) ou sur de nouveaux usages de marqueurs disciplinaires (les cartographies d'interprétation –voir *supra* chapitre 2, section 2). Ces actions permettraient, à l'articulation de la recherche et de la formation, d'essayer d'agir sur certaines tensions ou certaines contradictions repérés chez et avec ces professeurs, de manière à ce qu'ils soient soutenus, accompagnés dans un processus de changement orienté de façon conjointe et négociée.

La représentation du changement que j'ai donnée ici me semble utile pour la formation disciplinaire. Outre qu'elle aiderait les formateurs à se fixer des objectifs de formation réalistes et adaptés, elle propose des outils de repérage des références et des processus chez les stagiaires (« système » des conceptions ; combinaison des trois niveaux de structures disciplinaires ; polarités des critiques, propositions et prescriptions). Par ailleurs, elle permet d'identifier deux problèmes majeurs de la formation des enseignants, problème dont la complexité est souvent fortement réduite en formation disciplinaire :

1°: le rôle et le statut de l'épistémologie dans les pratiques enseignantes : une « logique épistémologique » intervient parfois pour faire varier les formes didactiques en relation avec des mobiles disciplinaires ainsi que des conceptions de l'apprentissage des savoirs disciplinaires (voir *supra* le cas de Patrick M.). *Comment prendre en considération en formation, le fait qu'une telle logique qui a d'importants effets sur les apprentissages, n'est ni programmable, ni diffusable d'un individu à l'autre ?*

2° : le rôle des choix professionnels (de poste, d'établissement, de niveaux de classe) **et du travail des enseignants** (relations avec les autres acteurs du système éducatif, tâches autres que celles d'enseignement, etc.) : ils ne sont pas sans impact sur les discours géographiques produits dans les classes, même si les relations entre les uns et les autres sont sans doute très indirectes. *Peut-on ignorer en formation disciplinaire, les conditions réelles de travail des enseignants dans leurs établissements ?*

Ces deux questions orientent les contenus des deux chapitres suivants.

L'ÉPISTEMOLOGIE DANS LA FORMATION DISCIPLINAIRE INITIALE EN GÉOGRAPHIE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DU SECONDAIRE

Introduction

Les IUFM se sont vus confier depuis 1991 la mission de formation initiale de tous les professeurs de l'Éducation nationale. Le cursus d'études et de formation de tout futur professeur d'histoire-géographie du secondaire le conduit donc de l'Université où il obtient une licence d'histoire ou de géographie, à l'IUFM où il bénéficie d'une année de formation initiale, en alternance* avec un lieu d'enseignement en pleine responsabilité (collège ou lycée) ainsi qu'avec des lieux d'observation et de « pratique accompagnée », dans le secondaire général ou professionnel et dans le primaire. Entre cette année de formation initiale et la licence, se situe l'année de préparation au CAPES d'histoire-géographie assurée par des enseignants des Universités et des IUFM. Ce parcours standard est diversement organisé d'une Université et d'une Académie à l'autre : licences permettant d'obtenir une bivalence histoire-géographie ou licence strictement monodisciplinaire, présence ou non de véritables dispositifs de pré-professionnalisation, organisation des préparations au CAPES prise en charge en géographie par l'Université ou par l'IUFM, continuité ou discontinuité des enseignements et formations en IUFM entre l'année de préparation aux concours et l'année de stages. Tous ces éléments participent à différencier les contextes de formation initiale. Une donnée commune à l'ensemble des populations de professeurs-stagiaires, s'impose cependant : 80 à 90% d'entre eux ont suivi un cursus d'histoire. A l'issue de la préparation du concours, la relation des de ces étudiants et futurs professeurs avec la géographie est composite (figure 6.1).

C'est dans ce contexte de diversité inter-académique des cursus et de faible participation des U.F.R. et départements universitaires de géographie au fort renouvellement du corps des professeurs d'histoire-géographie du secondaire, que doit être située la question que je pose dans ce chapitre : **quels peuvent être le rôle et la place de l'épistémologie de la géographie dans la formation initiale des enseignants de géographie du secondaire ?**

Les chapitres 2, 3 et 5 ont montré d'une part, la variété possible des discours géographiques tenus par les professeurs d'histoire-géographie et d'autre part, la relative indétermination qui pèse sur la qualité de ces discours du fait de la complexité même de l'enseignement. La question se pose donc de savoir **dans quelle mesure des connaissances d'épistémologie de la géographie sont-elles intégrées à leurs pratiques d'enseignement, par les professeurs-stagiaires ?** *Sont-elles exclues sous la pression des situations de travail ? Sont-elles mobilisées sous la dépendance de priorités d'efficacité pédagogique ? Fournissent-elles des « structures » capables de guider les professeurs dans leurs choix d'enseignement ?*

De tout cela, nous ne savons pas grand-chose. L'hypothèse que je défends et tente d'illustrer est que des recherches sont nécessaires sur ces questions, de telle manière que les concepteurs des dispositifs de formation initiale puissent les ajuster à la hauteur des enjeux. D'autre part,

ces recherches sont possibles : elles peuvent être menées par et avec les formateurs d'IUFM et il est de la responsabilité d'enseignants-chercheurs travaillant en IUFM de les encadrer ; ce qui n'est bien sûr pas exclusif d'initiatives d'autres acteurs (institutionnels ou chercheurs à l'Université). Je soutiens cette hypothèse en prenant appui sur une recherche-production que je dirige à l'IUFM de Basse-Normandie, dans le cadre de l'équipe en projet INRP-IUFM : « Epistémologies-didactiques-professionnalisation » (2003-2004)⁸⁴.

Ce chapitre a pour ambition de :

- 1° proposer un cadre interprétatif des processus de formation initiale chez les professeurs en formation initiale, en privilégiant la relation épistémologie/pratiques en géographie ;
- 2° rendre compte notamment grâce à des études de cas, d'une part de la complexité de ces processus ;
- 3° expliciter les problèmes méthodologiques posés par une recherche-production sur la formation menée par des formateurs d'enseignants ;
- 4° identifier certains des enjeux majeurs de la filière professionnelle des enseignants d'histoire-géographie de l'Université à l'IUFM et aux classes de géographie.

1. La formation initiale des professeurs d'histoire-géographie : modèles de formation et questions de recherche. La place de l'épistémologie dans la construction de compétences professionnelles

La réflexion proposée est menée à partir du travail réalisé dans le cadre de l'équipe en projet INRP-IUFM : « *Epistémologies-didactiques-professionnalisation* » (2003-2004). Le groupe de réflexion à l'origine de cette équipe s'est donné pour objectif de réfléchir au problème posé dans le cadre de la formation des enseignants qui ont en charge l'enseignement de l'histoire et de la géographie, par **la place de l'épistémologie des disciplines savantes et scolaires dans la construction des compétences professionnelles**. Je présente tout d'abord les raisons pour lesquelles cette question a semblé devoir amener un effort de compréhension, puis la façon dont cet effort a été entrepris à la fois sur le plan du dispositif de formation et sur le plan de la recherche, les deux étant tributaires d'une histoire locale et nationale de la « formation des enseignants aux didactiques de l'histoire et de la géographie ».

1.1 En quoi l'articulation épistémologie/pratiques est-elle un problème de formation professionnelle ?

Le point de départ de la recherche est le constat que face à des questions professionnelles⁸⁵, les enseignants stagiaires tout comme des enseignants débutants ou confirmés (y compris ceux qui ont des pratiques que j'ai pu désigner comme étant en écart par rapport aux pratiques dites classiques), ne font que peu référence aux épistémologies et/ou aux histoires de la pensée géographique et historique. Or, pour nous, équipe de formateurs en formation initiale disciplinaire en histoire-géographie et chercheurs dans cette équipe en projet, l'épistémologie

⁸⁴ Equipe en projet INRP-IUFM de Basse-Normandie-IUFM de Lyon : pilotage scientifique : A. Le Roux (IUFM de Basse-Normandie), coordination INRP : N. Allieu, coordination équipe de Caen : J.-F. Thémines, coordination de l'équipe de Lyon : N. Tutiaux-Guillon

⁸⁵ Une question professionnelle est une interrogation qui naît de la confrontation du professeur avec une difficulté ressentie pendant et/ou à la suite d'un temps de cours. Cette interrogation concerne de part en part les pratiques et les conceptions du métier chez les professeurs et non un secteur particulier ou un pan de l'expérience professionnelle. Chez les professeurs-stagiaires, elle a tendance à s'exprimer en début d'année uniquement sur le registre de « l'autorité » (remise en cause) du professeur.

Figure 6.1. Le caractère composite des relations de l'étudiant (généralement non-géographe) avec les contenus de géographie, pendant la préparation des concours d'enseignement

Les différentes « figures » de l'étudiant	Ce qu'il sait en géographie	Comment il le sait	A quoi cela lui sert-il (dans la préparation du concours) ?	Comment s'en sert-il (dans la préparation du concours) ?
<i>Le « géographe spontané »*</i>	-se repérer, se déplacer, apprécier les distances -classe, ordonner spatialement des objets, des lieux, des personnes, des groupes (ici/ailleurs)	-de sa pratique quotidienne, mobilisé inconsciemment, sauf en cas d'inadaptation à la situation	-à « prendre » des exemples dans des dissertations -à soutenir des jugements sur des groupes humains, sur des territoires	-description de pratiques ou de physionomies génériques -critères de jugement implicites
<i>L'étudiant qui fait son métier d'étudiant</i>	-des connaissances dans différents secteurs et différentes questions	-apprentissage issus de modules de géographie en DEUG -préparation ciblée par épreuve	-à préparer les épreuves -à se représenter les attentes des jurys -à satisfaire au mieux leurs attentes au bon moment	-restitution de contenus et de « gestes » dans chaque épreuve -appréciation dans l'action, des attentes des jurys
<i>L'aspirant professeur</i>	-la géographie fait partie d'un lot à enseigner avec l'éducation civique et avec l'histoire dont souvent il dit qu'il veut faire partager le goût -comment se passe un cours de géographie en général -quelles sont les préoccupations majoritaires des enseignants concernant la géographie	-souvenirs d'élève de collège et de lycée -stage d'observation	-à se représenter ce qu'est la géographie, sans distinction de champ de pratiques	-repères pour « mimer » le maître dans l'épreuve de leçon -repères pour appréhender les attentes de l'épreuve sur dossier
<i>Le « géographe raisonnant »*</i>	Il existe des mots-clés, des démarches, des manières de faire et de penser la géographie	-apprentissage issu d'un module dans lequel l'enseignant a explicité ses choix -appropriation de certains contenus de la préparation au concours, notamment en épreuve sur dossier	-établir des relations entre les différents enseignements, entre les différentes lectures	-en problématisant des sujets d'épreuve sur dossier et des sujets d'autres épreuves

* je reprends ici les deux catégories définies par D. Retaillé (voir chapitre 2, figure 2.1)

Cette figure est construite non à partir d'une enquête systématique, mais de constats faits dans mon expérience d'enseignant en préparation au concours en géographie. La géographie apparaît comme « éclatée » en plusieurs références (le même étudiant est à la fois ou alternativement : le « géographe spontané » (tout un chacun), l'étudiant qui veut réussir, l'aspirant professeur et le « géographe raisonnant ») entre lesquelles les étudiants parviennent difficilement à établir des liens.

des disciplines savantes et scolaires est une ressource pour les professeurs du secondaire, qui veulent mieux comprendre certaines de leurs insatisfactions, de leurs difficultés, et qui veulent faire évoluer en conséquence leurs pratiques. *Quelles sont les raisons pour lesquelles les professeurs, majoritairement, ne semblent pas mobiliser pas de références épistémologiques pour construire les cours ?* Telle est la question de départ.

Un problème de formation initiale

La **place de l'épistémologie des disciplines savantes et scolaires dans la construction des compétences professionnelles** est un problème de formation dont les termes peuvent être posés à partir du cursus des professeurs-stagiaires.

Dans le cursus du professeur-stagiaire, l'épistémologie et l'enseignement sont disjoints.

La très grande majorité des professeurs-stagiaires, licenciés d'histoire, n'a pas eu d'enseignement d'épistémologie de la géographie. Il arrive qu'ils n'aient pas non plus eu d'enseignement d'épistémologie de l'histoire en licence. Au concours (CAPES), l'épistémologie et l'histoire de la pensée géographique et historique sont au programme de l'épreuve sur dossier, laquelle est déconnectée de la description et de l'analyse de situations concrètes d'enseignement disciplinaire. Elle est donc une portion d'une « discipline de concours » dont la matière est hétérogène (elle comprend aussi l'histoire des programmes d'histoire-géographie-éducation civique du secondaire et une réflexion générale sur les finalités de leur enseignement). En tant que composants d'une « discipline de concours », les savoirs acquis sur l'épistémologie de la géographie et de l'histoire ne sont plus usités après le mois de juillet. Deux mois plus tard, le professeur-stagiaire arrive dans ses classes en responsabilité. La formation professionnelle démarre : elle doit assurer en conformité avec le plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001, « *la maîtrise des contenus et des principaux outils didactiques spécifiques à chaque discipline ou champ disciplinaire [...] en veillant à définir, à partir des programmes scolaires (d'une classe, d'un cycle) : les notions fondamentales et les compétences essentielles à acquérir ; les principaux obstacles didactiques, source de difficultés d'apprentissage pour les élèves ; les principaux apports de l'épistémologie et de l'histoire de la discipline* » (BOEN, n°15, 11 avril 2002). Nous ne disposons pas de données sur les modalités d'intégration des contenus épistémologiques à la formation dans les différents IUFM et dans chacune des formations disciplinaires. Je présenterai *infra* la modalité choisie en histoire-géographie à Caen. Remarquons seulement que **le cadrage institutionnel concernant l'épistémologie n'est pas homogène** : si le texte de référence qui définit la « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » (circulaire n°97-123 du 23 mai 1997) apparente lui aussi contenus de didactique et contenus d'épistémologie, c'est en les rapportant non pas aux programmes, mais à la « discipline » (ce qui inclut pour la discipline scolaire : les programmes, les manuels, toute la production éditoriale existante, les exercices, l'évaluation ; mais aussi la ou les disciplines scientifiques de référence) : « *connaître sa discipline [...] ceci implique qu'il [le professeur-stagiaire] sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent* ».

Nous disposons d'une étude de référence menée à Caen pour appréhender ce qui se passe du côté des professeurs-stagiaires, lors du passage de la préparation du CAPES à la formation initiale et jusqu'à la fin de la formation initiale. Cette étude conduite par A. Le Roux (Le Roux, 1998) constitue à ma connaissance l'unique étude consacrée au rapport des étudiants devenant professeurs-stagiaires avec les références disciplinaires savantes en géographie. Si

l'auteure de l'étude rejoint les conclusions générales de spécialistes de ces questions de **rupture vécue** dans le passage du statut d'étudiant à celui de professeur-stagiaire (Baillauquès, 1998), d'autres observations sont fondamentales pour appréhender la façon dont l'entrée dans le métier contraint spécifiquement les rapports avec la géographie et par là même les contenus de géographie enseignés par ces jeunes professeurs.

L'étude procède au suivi pendant deux ans de quelques étudiants devenus professeurs et reconstruit l'évolution des représentations qu'ont ces personnes de la géographie scientifique. « *Dans cette histoire [de formation], le stage en responsabilité est primordial, premier dans la réflexion et la prise de conscience des stagiaires. Il apparaît d'abord [...] comme une rupture par rapport à leur histoire antérieure (Université, préparation au concours, vie personnelle). Se déroule derrière le passage, difficile pour certains, de l'étudiant au professionnel, du jeune à l'adulte, de la théorie disciplinaire à la pratique de l'enseignement de la discipline. Cette rupture semble entraîner chez deux d'entre eux une déperdition, voire une régression de la maîtrise des savoirs disciplinaires, dans le décalage qu'ils vivent entre leurs représentations disciplinaires et l'expérience première des élèves qui apprennent et du cours qu'il « faut faire »* » (Le Roux, 1998, p.219). On saisit donc que des références scientifiques disciplinaires qui avaient évolué pendant la préparation du concours, pour ces jeunes licenciés en histoire, ne leur ont été que de peu de secours pour préparer des cours de géographie. Certaines pratiques installées chez les professeurs conseillers pédagogiques, l'utilisation des manuels scolaires, les textes des programmes, les comportements des élèves, ont prévalu dans la préparation et la gestion des cours, laissant très largement de côté la ressource d'une réflexion à poursuivre sur la géographie scientifique. Tout semble se passer comme si la plupart des professeurs stagiaires n'avait pas besoin ou n'accordait pas de priorité à la réflexion sur la façon dont les connaissances se construisent et se renouvellent en géographie, alors qu'ils commencent à enseigner de la géographie.

Pourtant, les enjeux liés à la façon dont les connaissances scientifiques se construisent sont importants pour l'enseignement. Il ne s'agit pas de dire que la géographie scolaire évolue en emboîtant le pas de la géographie scientifique. C'est impossible (diversification et spécialisation des champs, des objets, des problématiques, des méthodes et des techniques, constructions de nouvelles disciplines à la convergence de travaux de spécialités différentes) et cela ne suffit pas, de plus, à assurer la légitimité des représentations géographiques du monde à construire dans la géographie scolaire (objectifs de transmission de repères culturels communs). Par contre, face aux propositions et aux nouvelles prescriptions faites à la géographie scolaire depuis plus de vingt ans (voir chapitre 5, section 1), des connaissances en épistémologie et histoire de la pensée géographique peuvent faciliter la compréhension des enjeux des changements possibles ou souhaités par l'institution ainsi que l'adoption raisonnée de nouveaux choix d'enseignement.

De plus, comme je l'ai souligné au chapitre 2, si la géographie enseignée est le média d'une spatialisation scolaire (d'un ordonnancement du monde vu comme étendue terrestre appropriée et aménagée par les hommes), répondant à des finalités spécifiques de construction d'une citoyenneté critique, elle confronte les élèves à la mise en cohérence de spatialisations différentes qui se construisent chez eux dans des contextes sociaux différents (pratiques médiatiques, pratiques locales, de quartier ou urbaines, familiales ou juvéniles, etc.). C'est en ces termes que j'avais posé l'idée selon laquelle il y a chez chaque élève en classe de géographie, construction d'un rapport géographique au monde. En conséquence, le travail du professeur peut être décrit pour partie comme consistant à faciliter les relations, l'articulation entre l'appropriation des représentations spécifiquement transmises à l'Ecole et les spatialisations diverses produites dans les autres contextes sociaux. L'épistémologie est le

domaine de référence pour construire cette représentation du travail de l'enseignant en géographie.

Par ailleurs, les professeurs d'histoire-géographie sont sollicités de façon systématique dans les innovations institutionnelles qui visent à faciliter la construction chez les élèves du sens de l'Ecole, en incitant à la coordination interdisciplinaire (IDD, ECJS, TPE). Les IDD par exemple ont pour visée entre autres de « *donner davantage de sens aux contenus d'enseignement et développer l'autonomie des élèves dans leur travail scolaire [...] d'apporter un autre éclairage sur les contenus d'enseignement, et notamment celui qui résulte du croisement de plusieurs regards sur un même objet d'apprentissage* » (BOEN n°16, 18 avril 2002). Leur mise en œuvre doit associer « *au moins deux disciplines articulées entre elles par une problématique ou un thème fédérateur [dans des domaines qui] ne constituent pas de simples regroupements disciplinaires. Ils ont été conçus comme des manières d'appréhender le monde actuel par l'élève, futur citoyen* ». On comprend que la préparation des IDD « *implique en amont un solide travail de préparation entre professeurs de disciplines différentes : lecture croisée des programmes ; repérage des connaissances et des compétences qui concernent le domaine considéré ; choix d'une problématique ou d'un thème, décliné en autant de sujets d'étude que l'on prévoit d'itinéraires sur ce thème* ». La mise en œuvre d'une authentique réflexion interdisciplinaire est d'autant facilitée qu'en amont les professeurs peuvent s'appuyer sur des acquis d'épistémologie et d'histoire de leur discipline⁸⁶.

Enfin, les professeurs chevronnés, dont certains ont des pratiques significativement différentes des pratiques qualifiées de classiques (professeurs qui sont parfois conseillers pédagogiques des professeurs stagiaires) abordent le plus souvent les questions professionnelles à partir de la relation avec la classe et de la relation des élèves avec l'Ecole ; relation à renouer, à améliorer, à peaufiner pour les élèves comme pour les professeurs. Les contenus enseignés et appris (leur qualité) sont bien sûr une préoccupation, mais les réponses à : « *pourquoi et comment je vais changer quelque chose pour que cela s'améliore* » ne sont pas élaborées à partir de références d'épistémologie, de géographie scientifique ni d'ailleurs de conceptions explicites et référencées de l'apprentissage. J'écrivais dans l'ouvrage issu de la recherche sur les pratiques cartographiques innovantes :

« Le statut des références scientifiques n'est pas clairement posé [chez les professeurs expérimentés que nous avons rencontrés et observés en cours]. Elles sont mises parfois au même rang que des aides méthodologiques destinées aux professeurs, voire aux élèves. Le professeur fait parfois comprendre qu'il connaît ces références, mais qu'il choisit ses lectures en fonction d'une priorité qui est celle de devoir produire un savoir enseignable. La recherche de transferts immédiats dans l'enseignement l'emporte alors sur l'actualisation scientifique [...] Dans le compromis entre la contrainte de l'efficacité de la transmission et celle de la valeur scientifique du savoir transmis, chacun s'arrange à sa manière » (Thémines, in : Fontanabona, 2000, p.99).

Lorsque nous nous sommes focalisés sur l'action d'enseigner (dans la recherche sur les pratiques innovantes en ZEP), nous avons réussi à mieux comprendre comment ces compromis s'opéraient, en relation avec les structures disciplinaires et en particulier dans la forme didactique. J'ai indiqué au chapitre 3 comment toute production de cours doit établir un ordre d'exposition pour des connaissances qui portent en géographie sur des agencements

⁸⁶ Signalons que la logique épistémologique ne participe pas toujours aux IDD présentés à titre d'exemples sur le site du Ministère de l'Education nationale (Eduscol : pages « Des travaux croisés aux IDD »). Un seul cas d'IDD comprenant l'histoire-géographie y figure : « le bulletin météo ». En revanche, la géographie est absente d'IDD intitulés : « le risque majeur » (SVT, français), « préparer des cartes pour les courses d'orientation » (EPS, SVT, mathématiques), « représentations de paysages » (SVT, arts plastiques).

synchroniques construits de personnes, d'objets et de lieux (l'espace géographique). C'est ainsi que la variété des formes didactiques autres que classiques nous est apparue comme le résultat de combinaisons variables entre une logique nécessaire d'exposition (« la manière dont le savoir géographique sur un territoire, sur un espace, est communiqué, exposé » qui lorsqu'elle est seule, régit des formes didactiques classiques), et d'autres logiques, par exemple : une **logique épistémologique** : faire comprendre que l'espace géographique est un construit social ou encore une **logique argumentative** : veiller à la qualité de la démonstration, dans la réponse apportée à une question de géographie, etc.) (voir chapitre 3, section 1). Cependant, toute introduction d'autres logiques que la logique d'exposition crée des tensions pour les professeurs et pour les élèves. Elle n'apparaît pas comme une solution mieux compatible avec des contraintes de réalisation de programme que la logique d'exposition seule, bien au contraire. Bref, lorsque de jeunes professeurs débutent, ils se trouvent comme leurs aînés, qui sont aussi quelquefois leurs conseillers pédagogiques, confrontés à des choix qui ne font pas converger naturellement degré d'élaboration des discours géographiques des élèves et impératifs de programmation ou tout simplement, de création des conditions minimales nécessaires pour travailler.

En résumé, enseigner nécessite de combiner des logiques hétérogènes au sein de structures disciplinaires, bousculées parfois par l'institution elle-même. Les éléments pour faire évoluer ses pratiques en début de carrière sont assez nombreux, mais pas forcément très lisibles, autant dans les nouvelles prescriptions que dans les propositions que ne manquent pas de faire des formateurs ou même des professeurs. Mais les limites posées à l'évolution des pratiques viennent aussi et surtout du fait que toute modification importante des fragiles équilibres installés est génératrice de tensions, de difficultés ; alors qu'un impératif majeur est pour les professeurs stagiaires, la qualité des relations avec et dans leur classe. Ce en quoi leurs préoccupations prioritaires sont très proches de celles de beaucoup de professeurs bien installés dans leur métier.

C'est dans ce contexte décrit et ordonné grâce à plusieurs recherches en didactique, que prend sens la question de recherche de l'équipe en projet « Epistémologies-professionnalisation-didactiques » : « *En quoi des savoirs épistémologiques peuvent-ils devenir des ressources dans la construction de compétences professionnelles ?* »

L'épistémologie : questions

Si les enjeux politiques et sociaux du problème de formation sont mieux circonscrits, si la complexité qui préside aux choix en vue de et dans l'action est précisée, en revanche, l'acception de ce que l'on désigne par « épistémologie » reste floue. Dans le tableau que je viens de dresser de la situation des professeurs-stagiaires, relativement aux références scientifiques de géographie, trois approches différentes de la relation épistémologie/enseignement peuvent cohabiter :

1° Une première approche consiste à désigner des « savoirs épistémologiques », comme il existerait d'autres catégories de savoirs et à envisager que le professeur les met en œuvre dans l'action. Certains distinguent ainsi des « *savoirs théoriques* » : « *savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, des savoirs de la culture enseignante, connaissance du système éducatif, des savoirs didactiques, issus des travaux récents des didacticiens dans les différentes disciplines [...], des savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe* », et des « *savoirs pratiques ou savoirs d'expérience* » (Altet, 1994, p.29). Les professeurs

fonctionneraient donc en opérant **des liaisons** en vue de et pendant un cours, entre des catégories distinctes de savoirs :

- savoirs, pratiques, discours⁸⁷ de la recherche en histoire, en géographie (l'épistémologie de la géographie y est pour partie incorporée),
- savoirs, pratiques, discours de l'enseignement secondaire (sorte de « culture professionnelle » transmise en particulier par les manuels et les autres professeurs d'histoire-géographie) : concevoir un exercice, un devoir, faire utiliser le manuel, faire une programmation, enseigner tel ou tel objet, préparer telle ou telle leçon ;
- savoirs, pratiques, discours produits par leurs élèves, en relation avec la géographie scolaire, avec l'objet d'enseignement, avec tel ou tel énoncé du professeur ;
- connaissances des classes, des élèves : somme d'informations, d'indices, d'hypothèses prises en compte dans la mise en forme d'une leçon ;
- principes généraux qui légitiment l'action : ceux des textes officiels, les siens propres, ceux qui seraient partagés par une équipe de professeurs dans l'établissement ;
- et sans doute d'autres catégories provenant du stock de références personnelles et partagées que se constitue chaque enseignant.

L'épistémologie est comprise ici comme un domaine de savoirs impliqués dans l'enseignement. Chez l'enseignant, il y a alors une connaissance :

- de l'objet de l'épistémologie en général et de l'épistémologie de la géographie en particulier ;
- des « *procédures de fabrication du savoir* » (Knafou et Stock, in : Lévy et Lussault, 2003, p.324) admises dans la communauté géographique scientifique ;
- des définitions admises d'un « *objet de recherche* » distinctif ; des « *orientations* » qu'elles donnent à la géographie (« *science de l'espace* », « *tournant interprétatif* » - Knafou et Stock, *ibid.*) et des débats qu'elles suscitent.

En effet, l'épistémologie « *sert à contrôler et à prescrire les procédures pour arriver à la fabrication du savoir scientifique valide* ». Elle est « *un retour critique sur ce que font les chercheurs : il s'agit d'un discours second, réflexif, par rapport à la science* » (*ibid.*, p.323).

2° Une deuxième approche consiste à penser que les professeurs sont (ou doivent être) capables d'analyser les situations qu'ils mettent en œuvre. La formation initiale doit bien sûr les y aider et développer par conséquent chez eux, une réflexivité sur leur action. Réflexivité doit s'entendre comme une « *activité de retour sur soi d'un individu [...] sur ce qu'il est et ce qu'il fait* » (Lussault, in : Lévy et Lussault, 2003, p.775)⁸⁸. Plus précisément, je distingue ici le registre de **la réflexivité sur ce que l'individu fait**. Je ne me situe pas dans les discussions sur le « concept » de pratique réflexive et sur les dispositifs de formation à la pratique réflexive (Saussez, Ewen et Girard, 2001). Il s'agit seulement d'examiner de façon analytique les relations possibles entre épistémologie et pratiques d'enseignement.

La réflexivité exprime un questionnement sur : « *que suis-je ? En tant qu'individu, partie indivise d'un tout (le social) au sein duquel j'agis et m'inscris* » (*ibid.*, p.775). Chez les professeurs, elle peut s'exercer à partir de la question de l'adéquation entre ce qu'ils font, les résultats que cela contribue à produire et les intentions qu'ils poursuivent au sein d'une institution qui leur fixe par ailleurs un cadre de référence. Cette dimension de la réflexivité

⁸⁷ Savoirs, pratiques et discours sont à comprendre ici d'abord comme un ensemble d' « outils » qui permettent à un sujet, de « mettre de l'ordre » (interpréter et agir) dans le monde.

⁸⁸ Cette définition issue d'un dictionnaire de géographie a pour auteur, un géographe dont le travail théorique consiste précisément à rendre légitime en géographie l'étude de l'action, des pratiques, de la subjectivité et de l'intentionnalité des acteurs (Lussault, 2000).

introduit une différence entre les façons de faire et de penser habituelles chez le professeur, lesquelles ne s'appuient pas ou peu sur des moments réflexifs ; et les façons inhabituelles, volontairement modifiées, qui nécessitent ces moments-là.

Appliquée à la formation des enseignants, cette distinction rudimentaire permet de penser que les capacités d'action d'un professeur ne sont pas épuisées lorsqu'il a employé les outils (supports, exercices, enchaînements d'exercices, etc.) sur lesquels il compte ou sait pouvoir compter habituellement pour concevoir les situations et y intervenir. Ces capacités d'action peuvent être améliorées s'il est amené à faire l'hypothèse que d'autres schémas d'action⁸⁹ sont possibles, nécessaires, souhaitables. Les situations d'enseignement dans lesquelles il se trouve peuvent le conduire à ces hypothèses ; les séances de formation aussi. Or les outils qui, en formation permettent de renouveler ces schémas d'action, sont des outils issus de l'épistémologie :

- descriptions, analyses des courants, des démarches et des méthodes de la géographie : sorte de repères pour analyser, classer, organiser le savoir à enseigner (programmes). Un certain nombre d'outils de ce type circulent dans les formations disciplinaires, sans toutefois que la production originelle ne soit toujours citée⁹⁰ ;
- analyses de concepts fondamentaux de la géographie présentés et utilisés comme référence scientifique pour analyser (reconstruire) les représentations qu'ont les élèves d'un objet d'enseignement. De telle manière que des objectifs et des modalités d'enseignement nouveaux pour le professeur puissent se construire en fonction d'une référence qui lui paraîtra stable.

L'épistémologie est comprise ici comme une activité scientifique de référence, qui légitime des outils susceptibles d'être utilisés pour renouveler les capacités d'action des professeurs. Il n'est plus question de la connaissance de savoirs produits par la réflexivité des scientifiques à propos de leurs travaux ; mais d'objets (et d'attitudes, de valeurs associées) qui sont issus de cette réflexivité et sont jugés capables, seuls ou accompagnés d'autres objets, d'autres manières de faire, de fonder un choix d'enseignement.

Le rapport épistémologie/pratiques n'est pas comme précédemment du type : connaissances « théoriques »/ information pour la pratique, mais plutôt : « **outillage** »/ **mise en forme**. La réflexivité des scientifiques sur leur propre activité rend possible, facilite, suscite parfois en aval, la conception d'objets et de procédés, sorte d'« outillage » qui permet aux professeurs d'ordonner des séquences d'action, de concevoir des scénarios, par lesquels l'enseignement prend forme. A priori, ce rapport épistémologie/ pratiques se concrétise dans des formes (didactiques) plus complexes que celles qui ne sont pas issues d'un exercice réflexif récent.

3° La troisième approche, dans le prolongement de la seconde, consiste à penser que les professeurs sont (ou doivent être) capables de **réflexivité** sur leur action. Mais il s'agit cette fois du questionnement **sur** : « *qui suis-je ? En tant que personne humaine, dotée d'une subjectivité* » (Lussault, in : Lévy et Lussault, 2003, p.775). Cette approche n'est pas incongrue dans le domaine de la formation professionnelle. Deux extraits de mémoire professionnel apporteront, à défaut de preuve, une illustration de l'imbrication des questions d'individuation et de construction de la professionnalité. Ces deux extraits proviennent

⁸⁹ Par schéma d'action, je désigne des formes didactiques dont la fonction est d'organiser dans le temps, la distribution de la matière disciplinaire à enseigner.

⁹⁰ C'est le cas par exemple de travaux de Maréchal, J. (1995) « La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés », in : Develay, M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF Editeur, p.95-123

d'introductions de mémoires professionnels, dans lesquelles leurs auteurs exposent les circonstances dans lesquelles ils se sont arrêtés sur *leur* sujet⁹¹.

« La question qui me vient inéluctablement à l'esprit à la fin de chaque cours est : est-ce que ça les intéresse ?

Cette question et bien d'autres, nourries de ma connaissance des élèves s'agitent constamment dans mon esprit. Et lors du pré-projet de mémoire ma réflexion part dans tous les sens. Voici livré en vrac parce qu'écrit tel quel le stade de mes interrogations : « Quel sens ont l'histoire-géographie pour ces élèves ? Est-ce que ces disciplines, les cours, et ce qu'elles font (ou croient y faire) présentent un intérêt pour elles ? Que se passe-t-il en réalité dans leurs têtes durant les cours ? De ce que je crois leur transmettre, que retirent-elles en réalité ? Ma façon d'enseigner est-elle adaptée à leurs préoccupations ? Ces élèves m'intéressent et j'ai envie qu'elles s'intéressent à ces matières, qu'elles y trouvent du plaisir, qu'elles réussissent et que, sentiment peut-être égoïste, j'y sois pour quelque chose. Comment parvenir à se situer comme professeur ? [...] Lorsque j'ai commencé à faire de la géographie j'ai ressenti une grande incompréhension devant cette matière, son langage, sa logique. Je ne comprenais ni ce qu'on me demandait, ni le sens que tous ces mots, notions, concepts, cartes, schémas...alignés pouvaient recouvrir. Et puis, un jour, un « déclic » s'est produit : est-ce la compréhension qui a amené l'intérêt ou le contraire, mystère, mais la géographie a soudain pris du sens et je saisisais enfin ce qu'on me demandait en tant qu' « élève ». Alors, peut-être que d'une certaine façon je transfère mon cas sur les élèves, situation relativement classique » (Sabrina M., licence d'histoire, ancienne éducatrice, professeure-stagiaire en lycée)

« Le programme d'histoire de cinquième, classe dont j'ai la charge d'enseignement, comprend l'étude de l'Eglise et de la société au Moyen-Age en Europe. Etant médiéviste de formation, il me semblait être une hérésie digne du pilori en place de Grève que de séparer l'Eglise du reste de la société, car ces deux entités étaient indissociablement liées. L'Eglise est dans la société médiévale, et la société est dans l'Eglise. Je pensais donc préparer mes cours dans cette voie. Puis l'époque du choix d'un mémoire est arrivée. Il a fallu faire un choix. Il s'est naturellement porté sur cette partie du programme.

Un autre aspect s'est greffé dessus. Je voulais réaliser avec mes élèves un projet qui me tenait à cœur depuis longtemps, de manière presque sentimentale. Je voulais leur faire aimer le Moyen-Age ! Leur montrer qu'il n'est pas si éloigné d'eux que ce qu'il leur apparaissait.

Ensuite, il y a eu un facteur plus « privé » puisqu'une amie m'avait parlé de *sa* cinquième. Elle m'a dit avoir aimé l'Histoire à partir du moment où son professeur leur avait fait *jouer* un serment de vassalité en classe. Ce récit a été en quelque sorte le déclencheur du projet » (Manuel N., maîtrise d'histoire, professeur-stagiaire en collège)

Ces extraits soulignent que la réflexivité chez les professeurs peut s'exercer à partir de questions sur leurs propres rapports avec les disciplines qu'ils enseignent, histoire et géographie : rapports actuels, rapports passés, rapports de personnes importantes pour soi (amis, autres professeurs, anciens professeurs), rapports en partie différents suivant qu'il s'agit d'histoire ou de géographie. Cette dimension de la réflexivité introduit une différence entre les moments (dans la classe ou en dehors de la classe de géographie) où ces rapports personnels et professionnels avec la discipline à enseigner ne sont pas conçus comme un élément important du contexte d'enseignement ; et les moments où ils s'imposent comme problématiques dans la perspective d'avoir à enseigner cette discipline (ou tel objet disciplinaire) à des élèves.

⁹¹ Le mémoire professionnel est depuis la création des IUFM une composante obligatoire de la formation initiale de tous les enseignants. Il en est la pièce maîtresse puisqu'il permet d'utiliser l'alternance terrain/centre de formation à des fins de développement d'une réflexivité sur les pratiques. La Rénovation de la formation initiale des enseignants (2002) a étendu le mémoire professionnel aux professeurs-stagiaires agrégés. Les mémoires professionnels sont conçus à l'IUFM de Basse-Normandie pour permettre aux stagiaires de construire un problème professionnel, en isolant une question majeure issue de leur pratique et en la problématisant notamment grâce à des détours théoriques, pour ensuite tenter de le résoudre grâce à des situations qui font l'objet d'un test outillé méthodologiquement (Le Roux et al., 2002)

Appliquée à la formation, cette distinction tout aussi sommaire que celle opérée dans le point 2°, permet de penser que le professeur n'a pas épuisé toutes ses ressources, s'il n'a pas pris en compte des questions concernant le rapport à la connaissance et aux savoirs disciplinaires, qu'il entretient ou qu'entretiennent des personnes importantes pour lui (des références en quelque sorte), personnes au nombre desquelles on peut compter les élèves. Ce potentiel peut être activé si le professeur stagiaire s'interroge sur ce qu'est la connaissance *qu'il peut* produire en géographie comme enseignant, comment elle peut se constituer avec et chez les élèves et quelle valeur⁹² elle *peut* avoir. Les interrogations épistémologiques sont ici des interrogations pour soi, sur soi ; des interrogations qui accompagnent le projet qu'a une personne de faire accéder -en tant que professeur- d'autres personnes à la connaissance, dans une région du savoir (la géographie) dont elle est une spécialiste qualifiée à égalité avec l'autre discipline (l'histoire).

En formation, ce questionnement pour soi et sur soi peut devenir un questionnement partagé entre professeurs-stagiaires et avec les formateurs, notamment dans des temps spécifiquement consacrés aux analyses de pratique professionnelle. Il faut pour cela que ces analyses n'évitent pas les questions de relation des personnes avec les disciplines, sous prétexte que le domaine disciplinaire serait maîtrisé par les professeurs-stagiaires et ne devrait pas être le terrain privilégié de telles analyses⁹³.

L'épistémologie est ici le domaine de référence pour un ensemble de questions que se pose toute personne impliquée dans des relations de savoir. Le rapport épistémologie/pratiques n'est pas comme précédemment du type : « outillage »/ mise en forme, mais plutôt une relation **potentiel/ réalisation**. L'important ici n'est pas *en soi* la réflexivité des scientifiques sur leur propre activité ou même ce que d'autres personnes produisent à partir de cette réflexivité (un « outillage » possible). Ce n'est pas non plus le *pour soi* de ses rapports personnels avec une discipline (aimée, incomprise, étrangère, découverte etc.). C'est l'*avec-soi* d'un potentiel qui se réalise dans la relation de savoir établie avec les élèves et la connaissance qu'ils acquièrent. Des interrogations épistémologiques sont déjà là ; des questions sur ses rapports personnels et professionnels avec une discipline sont aussi déjà là. Mais le professeur parvient à les relier, à les « mettre en prise ». *A priori*, ce rapport épistémologie/ pratiques se construit dans des moments difficiles de confrontation avec des questions qui sortent du strict domaine de la connaissance disciplinaire (questions du type : *j'ai l'impression que les élèves préfèrent quand j'enseigne de la géographie alors que je préfère enseigner l'histoire : comment je m'y prends pour arriver à cela ?*).

La question de recherche : « *En quoi des savoirs épistémologiques peuvent-ils devenir des ressources dans la construction de compétences professionnelles ?* » inclut donc des interrogations sur la nature des rapports entretenus par les professeurs-stagiaires, entre épistémologie et pratiques d'enseignement. Le dispositif de recherche est conçu de façon à permettre de valider ou invalider tout ou partie des trois approches que je viens de spécifier, pour ces relations épistémologie/enseignement.

⁹² « *Qu'est-ce que la connaissance (la question gnoséologique) ? Comment est-elle constituée ou engendrée (la question méthodologique) ? Comment apprécier sa valeur ou sa validité (la question éthique) ?* » sont « *les trois grandes questions de l'épistémologie [...] que chacun rencontre dès qu'il s'interroge sur la légitimité des connaissances auxquelles il fait appel pour élaborer en raisonnant ses comportements cognitifs et sociaux* » (Le Moigne, 1995)

⁹³ Les analyses de pratique professionnelle sont une des composantes prescrites de la formation initiale de tous les enseignants. Les références théoriques et méthodologiques sont nombreuses. Sur le plan de la pratique en formation, ma position est de favoriser les analyses croisées entre un formateur intervenant disciplinaire informé des recherches en didactique, et des intervenants d'autres spécialités (analyses de psychologie et de sociologie du travail, psychologies du développement, cognitive, sociale)

1.2. Dispositifs de formation par alternance* : histoire de la formation des enseignants et statut de l'épistémologie

Le contexte dans lequel la question de recherche est posée est celui de la formation disciplinaire en histoire-géographie à l'IUFM de Basse-Normandie. Il est référé d'une part aux textes qui régissent la formation des enseignants (BOEN, n°15, 11 avril 2002), d'autre part à une histoire locale de la formation qui est aussi pour partie une histoire nationale de la recherche sur la formation professionnelle disciplinaire (Roumegous, 2002). Les deux références, institutionnelle et historique, ont pour point commun de placer la formation initiale sous le signe de **l'alternance**. Au sens le plus simple, il s'agit de l'alternance dans l'apprentissage du métier pour le stagiaire, entre les classes dans lesquelles il enseigne et le centre de formation. A un niveau de sens supérieur, il y a la qualité de la formation qui est produite dans cette alternance entre lieux de formation. Tel est l'enjeu de la formation des enseignants du secondaire, posé dès la mise en place des IUFM en 1991⁹⁴. Ensuite, le texte de 2001 a explicitement prescrit dans cette alternance des contenus d'épistémologie. Par ailleurs, la formation disciplinaire d'histoire-géographie à l'IUFM de Basse-Normandie est depuis l'origine (en fait dès avant la mise en place de l'IUFM) en lien avec des recherches INRP sur la formation disciplinaire des enseignants, recherches auxquelles ses formateurs ont participé⁹⁵ : recherche sur la formation des enseignants d'histoire-géographie aux didactiques. Les modalités et contenus de formation en portent bien sûr la marque. La question de recherche s'est inscrite dans ce contexte local. Il faut donc préciser comment les recherches précédentes dont celle-ci est l'héritière, ont appréhendé à la fois l'alternance et l'épistémologie.

L'alternance, référence ambiguë

Dans l'héritage des recherches sur la formation initiale disciplinaire des enseignants d'histoire-géographie, l'alternance constitue une référence ambiguë. En effet, cette référence est invoquée pour fonder le principe organisateur de la formation (dans ses modalités et dans ses contenus). A ce titre elle apparaît dans les hypothèses de la recherche sur l'alternance : « *l'alternance centre/terrain peut favoriser une analyse de ses pratiques par le formé en améliorant l'articulation théorie/pratique (alternance intégrative), d'où notre deuxième hypothèse : l'évolution du projet de professionnalisation passe par l'analyse des pratiques [...]* » (Baillat et Guillon, 2000). On note donc que sur le sens simple de l'alternance que je rappelais précédemment, vient embrayer un autre sens correspondant au **processus de formation**. A ce deuxième niveau de sens, correspondent des modalités de processus, dont une est mise en exergue : **l'alternance intégrative**. La mention de cette modalité n'est évidemment pas le fruit du hasard. Elle est liée à un **modèle du savoir professionnel**, des

⁹⁴ « Si ce problème [articulation théorie-pratique] n'est ni nouveau, ni fortement renouvelé, il n'en est pas moins essentiel pour les IUFM. Car tout indique qu'au-delà des enjeux catégoriels, qui occupent aujourd'hui le devant de la scène, c'est de la manière dont l'université, avec ses différents types de formateurs, et la profession avec ses praticiens, maîtres de stages et inspecteurs, sauront construire ensemble une solide jonction entre théorie et pratique que dépendra le succès ou l'échec des IUFM » (R. Bourdoncle et I. Gonnin-Bolo, 1992)

⁹⁵ Recherche sur la formation des enseignants d'histoire-géographie aux didactiques, 1988-1991, direction : L. Marbeau et G. Baillat, rapport de recherche : Marbeau L. et Baillat G., 1992, *Former les professeurs aux didactiques Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*, INRP, 179 p. ; recherche sur l'alternance au service des formations aux didactiques, 1992-1996, direction : G. Baillat. La première recherche est effectuée par un ensemble d'équipes d'histoire, géographie et sciences sociales ; la seconde par des équipes de mathématiques, d'éducation physique et sportive, d'histoire-géographie.

rappports entre savoirs et action, conçu par G. Malglaive et A. Weber (1982) puis G. Malglaive (1990, 1994). Pour G. Malglaive l'action (d'enseigner) mobilise chez le professeur un « *savoir en usage* », sorte de structure dynamique qui comprend des connaissances formalisées (théoriques, techniques, méthodologiques) et un savoir pratique (« *ce savoir rend compte de ce que les autres savoirs ne prennent pas en considération pour assurer la pertinence de leurs énoncés. Il comble les interstices qu'ils laissent dans l'ombre, les mille détails du fonctionnement versatile du réel qui souvent font échec à l'action* » Malglaive, 1994, p.26). La dynamique de la structure est assurée d'une part par une « *intelligence pratique* », d'autre part par une « *intelligence formalisatrice* » (ibid., p. 27). L'alternance est un outil de développement de ces formes d'intelligence complémentaires.

Cependant, pour que leur complémentarité soit mise au service d'une évolution positive des compétences (dans l'action), il faut « *compter avec le temps* » et s'appuyer sur « *la concertation permanente des acteurs [de la formation]* » (ibid., p.26). L'alternance est alors dite intégrative. L'alternance inductive quant à elle consiste à s'appuyer sur des pratiques pour les formaliser dans des cours théoriques ; l'alternance déductive consiste à faire succéder à des cours théoriques, une mise en pratique. Aucune de ces deux dernières formes d'alternance n'accorde suffisamment de temps et de coordination aux acteurs des différents contextes de travail, pour que la dynamique structurelle du « *savoir en usage* » puisse se mettre en place.

La première recherche sur la formation (Marbeau et Baillat, 1992) centrée davantage sur l'objectif de faire entrer les didactiques de l'histoire et de la géographie dans la formation que sur celui de concevoir une alternance plus efficace qu'une autre, ne fait pas référence à des travaux issus de la formation d'adultes. Le principe de l'alternance est cependant figuré graphiquement dans « *l'organigramme d'un itinéraire de formation flexible* » (Marbeau et Baillat, 1992, p.58). Par ailleurs il est sous-jacent à des remarques qui fixent bien les enjeux de la formation professionnelle (enjeux qui demeurent contemporains) : « *L'étudiant en Université est trop souvent passif, placé uniquement en position de récepteur. Dans la formation professionnelle actuelle, l'illusion est encore fréquente que l'observation ou l'écoute suivie d'une réelle prise en charge dynamique et responsable, puisse tenir lieu de formation* » (ibid., p.23). La deuxième recherche utilise le modèle que propose G. Malglaive : les concepteurs de la recherche INRP sur l'alternance le présentent comme un « *cadre conceptuel* » (Baillat et Guillon, 2000, p.18). Mais il n'est plus fait ensuite mention du modèle, y compris dans la conclusion « *du point de vue de la recherche* » (p. 69). La recherche met en évidence des « *profils de professionnalisation* » de professeurs-stagiaires, en fonction de leur évolution par rapport aux objectifs de la formation professionnelle. Mais elle ne les définit pas par rapport au système de relations que constitue le modèle des savoirs professionnels de G. Malglaive. Autrement dit, **il n'y a pas validation ou invalidation du modèle de G. Malglaive, ni des catégories qui le constituent : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques, savoir faire.**

Une formation épistémologique préconisée mais non évaluée

A l'inverse de l'alternance, l'épistémologie a été un souci de premier plan, davantage pour la recherche sur la formation aux didactiques de l'histoire-géographie que pour la recherche sur l'alternance. Celle-ci a repris les objectifs de la formation testée dans la première recherche. Cela se traduit en particulier par la reconduction d'un « *modèle théorique* » de formation (Marbeau et Baillat, 1992, p.100-123) : sorte de tableau d'objectifs hiérarchisés qui constitue un référentiel de formation. Ce référentiel sert pour les formateurs d'une part, à mettre en correspondance leurs objectifs et les contenus des séances et d'autre part à évaluer, à l'aide de

travaux intermédiaires (entre le début et la fin de la formation) demandés aux professeurs stagiaires, le positionnement de ces professeurs par rapport aux objectifs de formation. La définition des contenus d'épistémologie de la formation dépend de ce « *modèle théorique* ». Un des trois objectifs généraux du modèle est : « *conduire avec le professeur-stagiaire une réflexion épistémologique* »

Le constat que faisait la première recherche était que « *la réflexion épistémologique elle-même [...] souffre d'une réelle ambiguïté « statutaire ». Relève-t-elle d'une formation initiale universitaire ? Très rarement. Ou bien, dans le cadre d'une formation aux didactiques, elle est le propre du Centre de Formation. Cette imprécision se traduit souvent par la quasi-absence d'une réflexion de ce type dans le parcours des formés. Il est indispensable, à l'évidence, que l'épistémologie soit présente dès les premier et second cycles universitaires et qu'elle soit, à nouveau, intégrée à la formation des professeurs* » (ibid., p.23). Fort de ce constat, la recherche fixe certains objectifs aux plans de formation. Permettre chez les stagiaires :

- « *la prise de conscience de la diversité des discours* » (des historiens ou des géographes) ;
- « *la perception du caractère évolutif des champs disciplinaires en référence aux savoirs scolaires et à leur historicité* » ;
- l'identification des « *formes multiples que prend, chez l'apprenant [les élèves] la structuration des concepts et des méthodes propres à la discipline* »
- l'identification des « *zones de contact parfois floues [avec les autres disciplines] à propos desquelles il est utile de réfléchir* » (ibid., p.22).

Le rapport de recherche pose que « *cette réflexion [épistémologique] amène le formé à une nécessaire prise de recul vis-à-vis du savoir de référence de sa discipline [ce qui lui permet] d'opérer les choix pertinents qu'implique toute situation d'apprentissage d'élèves référée à la transposition didactique* » (ibid., p22-23). Mais il ne présente aucun matériau empirique, ni aucun traitement ou interprétation qui permette de se faire une idée des conditions dans lesquelles les chercheurs parviennent à cette affirmation. Par ailleurs, la recherche suivante, qui a repris les mêmes objectifs de formation, ne définit pas les « *profils de professionnalisation* » des stagiaires en fonction des objectifs de formation. Les différenciations opérées entre stagiaires (plus exactement entre populations de stagiaires) concernent la distance de leurs pratiques (au centre de formation et en classe) avec ces objectifs en général. Ainsi sont distingués des « *préformés* », des « *bons élèves* », des « *empiriques* », des « *réfractaires* » et des « *réactifs* » (Baillat G. et Guillon R., 2000, p.47-53). Mais nous ne savons pas ce en quoi les contenus épistémologiques de la formation ou les rapports des ces populations avec des contenus d'épistémologie sont partie prenante des types de relations qu'elles entretiennent avec la formation professionnelle.

L'héritage des deux recherches précédentes est donc ambivalent. Elles ont permis de construire et d'établir dans le temps un dispositif de formation que les formateurs ont fait évoluer de façon plus ou moins importante en fonction d'acquis de recherche de didactique (en dehors des recherches sur la formation) et des bilans qu'ils opèrent avec les professeurs-stagiaires, chaque année, à mi-parcours et en fin de formation. Cependant, ces deux recherches ne permettent pas de réellement comprendre comment des professeurs-stagiaires s'emparent d'éléments d'épistémologie de la géographie, en relation avec le cadre d'une formation professionnelle dite par alternance intégrative, qui fait de la réflexion épistémologique un de ces objectifs principaux. Je peux aussi dire plus positivement, que ces deux recherches ont créé les conditions pour que nous (l'équipe actuelle de formateurs chercheurs) puissions aujourd'hui avoir quelque chance de répondre à cette question.

Nous prenons comme héritage des deux recherches précédentes sur la formation disciplinaire :

- l'idée qu'un référentiel de formation (ensemble coordonné d'objectifs permettant d'organiser des contenus et de rendre explicite vis-à-vis des professeurs-stagiaires les intentions des formateurs) est nécessaire pour orienter et faire converger l'action des différents formateurs, sur les différents lieux, aux différents temps de la formation. Ces formateurs travaillent en équipe au centre, mais il s'agit aussi des conseillers pédagogiques qui, auprès des professeurs-stagiaires dans les classes, assurent un travail de formation ;
- l'idée que les relations entre les pratiques et les savoirs qui interviennent dans leur mise en place et leur évolution raisonnée, se construisent dans l'établissement d'affectation du professeur-stagiaire, mais aussi au centre de formation dans la mesure où les pratiques d'enseignement peuvent y être présentes (traces d'activité du professeur, productions d'élèves, outils du professeur) ;
- le découplage entre le principe de formation par alternance intégrative et le modèle des savoirs professionnels, qui a servi à la deuxième recherche à légitimer scientifiquement son approche de la formation. Vouloir valider (ou invalider) le modèle de G. Malglaive, pour des professeurs du secondaire en formation initiale disciplinaire et se donner les moyens en même temps d'étudier l'articulation épistémologies/pratiques est irréaliste dans les conditions fixées par la recherche⁹⁶. L'alternance intégrative est donc, comme précédemment, un principe d'organisation d'un plan de formation initiale.

Deux différences majeures distinguent cette recherche des précédentes :

- la réflexion épistémologique n'est pas considérée seulement comme un objectif posé à des formateurs pour qu'ils mettent en place une formation professionnelle efficace. Elle est entendue comme une composante d'une pratique professionnelle qui se construit, un élément dont le chercheur doit repérer les manifestations, les relations qui la lient à d'autres éléments. Il s'agit donc de viser le même type de connaissance que dans toute recherche descriptive-interprétative. Mais à la différence d'une recherche descriptive-interprétative classique, des éléments sont intentionnellement introduits dans le contexte de l'objet étudié. Ces éléments intentionnellement introduits concernent bien sûr le dispositif de formation considéré comme une partie du contexte, au même titre que les classes, les établissements, les outils de la culture professionnelle des enseignants (manuels, programmes). L'« objet » étudié n'est pas la formation, mais le rapport épistémologie/pratiques d'enseignement chez le professeur-stagiaire ;
- la recherche est donc centrée non sur les dispositifs de formation ou sur les relations de professeurs-stagiaires avec ces dispositifs, mais sur les professeurs-stagiaires et leurs pratiques dans un contexte professionnel marqué pour eux par la formation initiale. Dans cette recherche sur la formation comme dans celles qui concernent la classe de géographie, c'est le professeur comme sujet qui nous intéresse. C'est-à-dire quelqu'un qui a ou qui trouve des raisons d'agir comme il le fait en s'appuyant sur des cadres qu'il se choisit en partie et qu'il prend l'initiative de réinventer (plus ou moins) pour se les approprier. Ces cadres sont pour certains strictement professionnels et pour

⁹⁶ Les équipes en projet fondées en coordination entre l'INRP et les IUFM, en 2003, ont une durée de vie de deux ans, rapport de recherche compris. Une évolution est envisageable à partir de chaque équipe en projet, mais dans un cadre différent et avec un nouvel objet de recherche.

partie disciplinaires (conceptions de l'enseignement de la géographie, conceptions des finalités, programmes, etc.), et pour d'autres trouvent des connections avec des domaines non professionnels (cadres qui se sont affirmés pendant la « carrière » d'élève puis d'étudiant, ou dans des engagements et convictions forgées en dehors de l'École). Ce n'est donc pas tant une théorie du savoir professionnel que vise cette recherche, que l'étude des façons qu'ont les professeurs-stagiaires d'utiliser (ou non) des éléments d'épistémologie pour enseigner pendant leur première année. C'est beaucoup moins ambitieux, mais cela paraît nécessaire pour disposer en aval (pour former), de connaissances véritables sur les professeurs en formation et non de « modèles » de formation qui se diffusent dans les publications sur la formation d'adultes et sur la formation des enseignants sans faire pour autant l'objet de vérifications empiriques.

1.3. Les dispositifs de recherche et de formation : organisation d'une recherche-production

Le dispositif de recherche est conçu en relation avec le dispositif de formation. D'une part, la formation fournit les situations à observer et les sources à analyser : travaux écrits de professeurs-stagiaires, cours de géographie et d'histoire dans leurs classes. D'autre part, le dispositif de formation comprend des éléments qui ont été introduits dans les contenus, parce que les formateurs savaient qu'ils mettaient en œuvre une recherche sur leur formation. Cependant, le processus de formation est distinct du processus de recherche. Le premier touche tous les aspects de la construction d'une professionnalité chez chaque stagiaire et inclut des temps d'évaluation prévus par les dispositions officielles, notamment à la fin de l'année. Le second privilégie le rapport épistémologie/pratiques, s'appuie sur des hypothèses et des outils de description et d'interprétation qui ne sont pas ceux de la formation et qui n'ont pas de fonction d'évaluation des travaux ou de la pratique des professeurs-stagiaires.

L'articulation des deux processus a donc nécessité de :

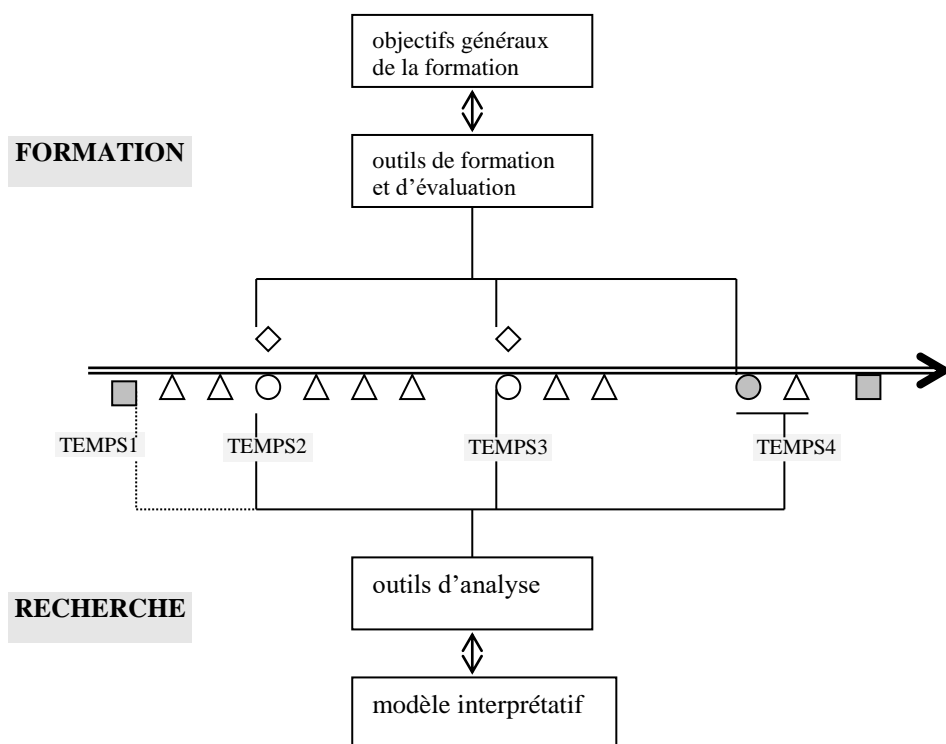
- concevoir, mettre en œuvre un plan de formation qui tire parti de l'alternance : centre de formation/établissement scolaire, pour favoriser chez les professeurs-stagiaires, une articulation épistémologies/ pratiques ;
- produire des données qui permettront aux formateurs (cette fois-ci chercheurs) de décrire comment cette articulation se produit (si elle se produit) chez les professeurs-stagiaires, sur ou en relation avec leurs différents lieux de travail (classe, centre de formation) et sur la durée de l'année scolaire ;
- concevoir un modèle interprétatif et des outils d'analyses, qui permettent d'ordonner, organiser, contrôler cette description (voir figure 6.2)

Ainsi, la question de recherche se précise : **alors que le plan de formation est conçu de telle manière que l'épistémologie y apparaisse comme une référence utilisable par les stagiaires pour leur enseignement, quelles articulations sommes-nous (comme chercheurs) en mesure de reconstruire dans le travail des stagiaires, pour le temps que dure ce plan de formation ?**

Les contenus épistémologiques introduits dans le plan de formation

Le plan de formation (voir annexe n°2) prévoit que des contenus épistémologiques interviennent **dans la plupart des séances** :

Figure 6.2 : Dispositif de formation et dispositif de recherche : organisation d'une recherche-production



1 : un parcours de formation :

- △ composé de séances (20 dans l'année), **articulé autour de temps forts de l'alternance** :
- des **travaux intermédiaires** écrits, présentant et analysant des cours effectivement réalisés en classe
- un **mémoire professionnel** conçu et réalisé tout au long de l'année en relation avec les classes, présenté en avril
- ◇ deux **observations et séances de travail, dans l'établissement** du professeur stagiaire, avec son conseiller pédagogique

Tous ces temps forts de l'alternance sont « outillés » : description des attentes en relation avec les contenus des séances de formation, explicitation des critères d'évaluation.

Ces outils sont **en cohérence avec les objectifs généraux** de la formation disciplinaire, dont l'un est de « conduire avec le professeur-stagiaire une réflexion épistémologique ».

2 : ce parcours de formation est un élément du contexte de la première année d'enseignement des professeurs-stagiaires, chez lesquels la recherche « Epistémologies-Professionalisation-Didactiques » a pour objectif de comprendre comment l'épistémologie vient s'articuler à leurs pratiques

Les données analysées sont produites grâce aux productions intermédiaires et aux mémoires professionnels des stagiaires

- A ces données s'ajoutent, en début d'année, un **questionnaire** concernant les deux disciplines, leur enseignement et l'apprentissage, et en fin d'année un **entretien** ;

TEMPS1

Quatre temps de prélèvement de données peuvent être distingués : septembre (temps n°1), novembre (temps n°2), février (temps n°3), fin avril (temps n°4). Ils permettent de suivre une évolution des modalités d'articulation épistémologie/pratiques d'enseignement.

Il s'agit d'une **recherche-production** (voir *supra* chapitre 4) : elle produit des connaissances sur des pratiques et des productions de formation, en un contexte qui est le contexte professionnel d'une grande partie des membres de l'équipe. Elle utilise ou construit des cadres théoriques et conceptuels, que son étude de cas permet de tester. Ces données sont produites en relation avec un modèle interprétatif et avec des outils d'analyse (voir section 2 du chapitre 6), différents des outils de formation et d'évaluation. La description du cas présente un caractère interprétatif. Il n'y a pas de comparaison externe possible pour cause de cas unique. Cependant, des comparaisons internes entre cas de professeurs-stagiaires sont tout à fait possibles.

- celles dont le but est de construire une relation contenu épistémologique/ contenu d'enseignement (production possible du savoir scolaire dans la classe du professeur-stagiaire) : séances du module IV (3 journées) ;
- celles dont le but est de construire la relation savoir savant/ finalités de l'enseignement de l'histoire, de la géographie/ contraintes scolaires (programmation, manuel, évaluation)/savoirs des élèves : séances du module II et V (8 journées).

Quel que soit le but de la séance, la relation épistémologie/pratiques est au coeur du travail : le dispositif de formation hérite des recherches précédentes, des mêmes objectifs généraux, dont celui qui vise à « conduire avec le professeur-stagiaire une réflexion épistémologique ». Le travail se fait essentiellement à partir de documents qu'il faut mettre en relation à l'intérieur d'une même catégorie (textes théoriques de géographes sur le milieu et l'environnement, textes d'historiens sur la guerre, par exemple) ou entre plusieurs catégories (textes de programme, textes de manuels, textes d'élèves). Le travail est opéré en petits groupes correspondant à un niveau de classe, de telle façon que se dégagent plusieurs propositions argumentées et commentées de sélection et de mise en œuvre de contenus d'enseignement. La transmission des contenus d'épistémologie se fait soit par les dossiers documentaires, soit par des interventions de formateurs dans les groupes, soit par des documents apportés par les stagiaires (des cours de préparation à l'épreuve sur dossier du CAPES de l'année précédente).

Les relations épistémologie/pratiques d'enseignement sont aussi favorisées :

- **par des travaux intermédiaires** (appelés fiches didactiques) : dont le but est de construire la relation savoir savant/ finalités de l'enseignement de l'histoire, de la géographie/ contraintes scolaires (programmation, manuel, évaluation)/savoirs des élèves (représentations sociales, opinions, jugements etc.). A la différence des séances de formation qui permettent d'élaborer des séances futures possibles, la relation est explicitée, analysée à propos d'un cours effectif. Ce travail écrit est mené deux fois pendant l'année de formation ;
- **lors des rencontres avec le professeur stagiaire et le conseiller pédagogique** dans leur établissement. Le but de ces rencontres est de reconstituer et d'analyser les choix qu'a opérés le professeur-stagiaire pour et pendant le cours qui vient d'avoir lieu et qui a été observé par ses deux formateurs (conseiller pédagogique, formateur IUFM). La séance de travail a pour objet tout d'abord, de comprendre avec le professeur-stagiaire comment il s'y est pris pour faire cours, avec sa connaissance de savoirs scientifiquement établis, ses conceptions des finalités de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, les contraintes de programmation et les savoirs des élèves ; ensuite de comprendre comment il entre dans son métier ; enfin d'envisager des possibilités pour mieux réaliser ce qu'il ambitionne de faire et d'explorer des aspects du métier qui peuvent paraître délaissés (aux formateurs et/ou au stagiaire).

A la question de savoir quelle est la *place de l'épistémologie* des disciplines savantes et scolaires dans la construction des compétences professionnelles des professeurs-stagiaires, la composante caennaise de l'équipe en projet « Epistémologies-Professionnalisation-Didactiques » tente donc de répondre en observant comment s'articulent des contenus d'épistémologie, des références à l'épistémologie et des pratiques d'enseignement chez des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie. Cette articulation est pensée *a priori* de trois façons différentes : articulation connaissance académique de l'épistémologie/information pour la pratique ; « outillage »/ mise en forme ; potentiel/réalisation. La recherche doit confirmer

ou infirmer l'effectivité de ces modalités d'articulation. Le plan de formation encourage en principe à ce qu'une ou des formes d'articulation épistémologie/pratiques se produisent notamment grâce à des dispositifs typiques de l'alternance dite intégrative (travaux intermédiaires permettant une réflexivité sur les pratiques, séances de travail dans l'établissement avec les conseillers pédagogiques des professeurs-stagiaires). Mais c'est à la recherche de le montrer avec des outils distincts de ceux de la formation.

2. Les interrogations épistémologiques et l'entrée dans le métier chez des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie

Le contexte de la formation et de la recherche étant présenté, je précise maintenant l'état du travail à un moment du processus de recherche où les outils d'analyse et le modèle interprétatif se sont consolidés grâce à leur utilisation pour quelques corpus de données. Cependant l'ensemble du corpus n'est pas traité à ce jour. Il n'y a donc pas de modèle final sous forme d'idéaux-types de l'articulation épistémologie/pratiques d'enseignement en histoire-géographie. Malgré son inachèvement, il m'est apparu intéressant de présenter ce travail en l'état, d'une part parce qu'il produit un regard nouveau sur les processus de formation initiale en didactique de la géographie ; d'autre part parce qu'il aide le lecteur à se représenter les enjeux de la formation en géographie des étudiants à l'Université puis en IUFM. La section 2 présente les outils de la recherche, détaille ensuite deux cas de professeurs-stagiaires, enfin dresse un bilan provisoire de cette recherche sur le plan de la connaissance (des processus de formation) et de l'action (quels cursus souhaitables de pré-professionnalisation et de professionnalisation pour les professeurs de géographie du secondaire ?).

2.1. Un modèle interprétatif de l'action et un outil d'analyse

Le modèle des logiques disciplinaires

Les données traitées dans la recherche sont issues de sources créées par la formation grâce aux éléments clés d'un dispositif d'alternance (figure 6.2). Seuls un questionnaire en début d'année et un entretien en fin d'année viennent compléter l'ensemble.

Les sources créées par la formation sont adaptées à la question de recherche posée : les moments-clés de l'alternance sont appropriés sans doute mieux que d'autres moments de la première année d'enseignement, à l'observation des modalités selon lesquelles des éléments d'épistémologie sont mobilisés dans les pratiques d'enseignement. En effet, ces moments d'alternance sont conçus pour favoriser la réflexion sur l'action. Si l'épistémologie est une ressource, un outil, un révélateur de cette réflexivité, alors nous pourrions le constater et observer comment se construisent les rapports épistémologie/pratiques. Le questionnaire de début d'année a pour fonction d'établir un point de référence hors de toute pratique (il est passé avant même le premier cours) ; l'entretien de fin d'année fixe un deuxième point de repère. Il s'agit cette fois-ci d'un temps propice à la réflexion sur l'évolution des pratiques durant toute l'année.

Pour chacune des sources, l'objectif est :

- d'identifier quelles catégories d'information, le professeur-stagiaire prend en compte et traite, dans le but de préparer un cours ou pendant que ce cours se déroule, pour y repérer d'éventuelles informations relevant de l'épistémologie ;

- de comprendre comment les informations d'ordre épistémologique participent à contraindre la forme et le contenu des cours ;
- de comprendre comment les professeurs-stagiaires parviennent à donner une signification globale à leur enseignement, à partir d'informations de nature diverse dont les informations épistémologiques.

J'ai présenté aux chapitres 3 et 5 certains aspects de la complexité de l'action que les recherches de didactique permettent de mettre en valeur. La complexité de l'action y est abordée à partir des rapports entre, d'un côté les intentions, les conceptions et les valeurs des professeurs et de l'autre des structures disciplinaires, elles-mêmes autonomes à plusieurs niveaux. Par ailleurs, des références hétérogènes et nombreuses contribuent à alimenter cette complexité en étant à l'origine à la fois de choix de professeurs et de modifications institutionnelles des structures disciplinaires (à l'échelon de la forme scolaire et de la discipline scolaire). Le modèle interprétatif qui organise la production et le traitement des données de cette recherche se situe dans le prolongement de ces approches : c'est un modèle didactique de l'action.

Avant de présenter ce modèle, il est nécessaire de délimiter l'action. Trois composantes en font partie :

- **l'intentionnalité** : sans intentionnalité, il est difficile de penser les individus autrement que comme des agents « agis » par la mécanique des structures. Or, nous l'avons perçu avec les cas de professeurs sur lesquels je me suis appuyé aux chapitres 3 et 5, l'activité des professeurs ne peut pas se comprendre si nous les considérons tous comme des agents des disciplines scolaires. Par conséquent le domaine de l'intentionnalité est inclus dans l'action. Je reprends ici la définition qu'en propose J. Lévy et que M. Lussault (Lussault, 2000) utilise non sans la rapprocher de travaux de sociologie (Boltanski et Thévenot, 1991⁹⁷). L'idée d'intentionnalité souligne « *le fait que les actions humaines préexistent dans les représentations des agents sous forme de finalités, de la volonté ou du désir et les transforment ainsi en acteurs*⁹⁸ » Lévy, 1994) ;
- l'« **ensemble pratique** » (Lussault, 2000, à partir de Foucault, 1994⁹⁹) : définition des usages, des manières de faire des professeurs, qui comprend un versant « technique », rationnel, d'organisation [ce à quoi souvent la didactique est souvent réduite dans certaines acceptions institutionnelles ou de formateurs] et un versant « stratégique » de liberté d'action conquise dans le cadre de ces ensembles pratiques. La classe de géographie est un ensemble pratique, comme construit répondant à la fois à des normes sociales (historiques) et à des normes plus spécifiques portées par l'individu professeur. Ce construit est destiné à produire, à organiser l'action ;
- la **situation** : un cours de géographie est une manifestation particulière (partielle) de l'ensemble pratique « classe de géographie », situation dans laquelle se développent des stratégies, s'utilisent des objets que les acteurs mobilisent afin de parvenir à leurs fins.

Un cas éclairera cette définition abstraite de l'action (d'enseigner de la géographie).

⁹⁷ Boltanski, L., Thévenot, L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard, NRF Essais, 483 p.

⁹⁸ Pour ma part, je parlerai de sujets, pour désigner des individus capables de se mobiliser, de projeter leur désir dans des situations (publiques) d'enseignement.

⁹⁹ Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. Paris, Gallimard

Dans un cours de géographie en cinquième, avec une classe particulièrement difficile, Patrice G. a ménagé durant un travail en groupes, un temps de négociation individuelle. Il parle de ce temps-là, en entretien de recherche juste après le cours : « *C'est quand même l'élève qui est capable de te dire quand elle est très énervée... de tout envoyer voler, le cahier, de ranger ses affaires, de faire trois fois le tour de la classe et d'aller se rasseoir [...] Donc, ben là ce matin, j'ai juste été là, j'ai discuté, je suis arrivé à un moment où elle parlait d'une copine avec Elodie, j'ai parlé de ça deux minutes. Et du coup ç'a instauré la conversation entre nous deux. Et puis après je lui ai dit : bon ben au fait la première page, t'as sélectionné celle-là. Donc l'auteur veut en arriver où ?* ».

Je peux interpréter cet épisode (qui permet à Patrice G. de reprendre en main un cours interrompu par les violences verbales de cette élève) comme une adaptation aux conditions locales d'enseignement. Mais l'observation de l'activité de plusieurs professeurs, travaillant en ZEP comme Patrice G., montre une régularité de fonctionnement dans leurs cours. Les trois formes classiques d'interaction didactique¹⁰⁰ répertoriées par N. Tutiaux-Guillon (1998) (l'exercice contribuant à produire, exprimer, conforter un savoir ; la copie du savoir enseigné ou sa prise en notes ; le dialogue professeur-élèves assurant la communication du savoir) sont condensées en une seule forme d'interaction : l'exercice fonctionnel permettant le travail des élèves sur des documents. Cette forme répond à l'enjeu de pouvoir enchaîner des activités, de telle façon que les élèves se projettent dans le déroulement du cours. Cette fusion des formes d'interaction didactique classiques en une seule grande catégorie laisse le champ libre à d'autres types d'interaction spécifiques. Ainsi, ces professeurs peuvent-ils consacrer davantage de temps et d'attention à **convaincre les élèves du bien-fondé des situations d'enseignement**. C'était le cas de ce temps de négociation.

L'ensemble pratique « classe de géographie » est construit par Patrice G. de façon à être le lieu d'une co-élaboration (professeur-élèves) de représentations scolaires des objets d'enseignement. Les stratégies qu'il y développe visent à confronter dans la classe, des représentations (celles des élèves comme celles portées par les auteurs des documents utilisés) pour organiser une progression d'ensemble grâce à un travail collectif de la classe. Ce type de stratégies répond à l'intention du professeur qui est de peser sur le rapport à l'Ecole et à l'apprendre d'élèves en situation d'échec scolaire. La reconnaissance des savoirs déjà là des uns et des autres, l'effort collectif d'amélioration de la connaissance sont censés favoriser une évolution positive de ce rapport. Au regard de cette intention, l'outillage dont s'est doté le professeur pour faire face lorsque ce qu'il cherche à construire est menacé, comporte notamment une compétence à entrer dans et conduire une négociation individuelle.

L'action c'est donc non seulement le cours des événements, les échanges verbaux (ici quelques minutes de dialogue en aparté), mais aussi une forme construite en partie par le professeur (qui doit défendre cette forme) et une intention initiale qui anime de part en part les choix du professeur.

Le modèle interprétatif des logiques disciplinaires

Le modèle que je propose pour organiser l'étude de la place prise par l'épistémologie dans l'action d'enseigner est conçu à partir de l'idée que « *des logiques [...] sont à l'œuvre dans la construction de chaque discipline* » (Audigier, 2001b). Une logique est « *ce qui impose, théoriquement et pratiquement, l'organisation de la matière scolaire, c'est-à-dire son découpage, l'ordre dans lequel elle est enseignée, la distribution des savoirs dans une succession de leçons, de cours, de situations d'apprentissage, l'ordre dans lequel les élèves sont invités à y entrer* » (Audigier, 2001b). Ces logiques contribuent donc à définir les usages, les manières de faire, par lesquelles il est possible (c'est en tout cas l'objectif recherché) de faire se rencontrer les élèves et la connaissance sur le monde (les uns et l'autre n'étant pas disciplinaires), par le biais de dispositifs disciplinaires ayant leurs rituels, leurs marqueurs. Si les logiques imposent « *une organisation de la matière* » par le professeur, elles ne s'imposent pas unilatéralement au professeur. La part de liberté prise par les professeurs avec les usages admis peut se décrire justement à partir de ces logiques. J'ai déjà signalé comment la variété des formes didactiques produites par certains professeurs, résulte de ce jeu

¹⁰⁰ Interaction didactique : relations professeurs-élèves établies dans le but de faire acquérir aux élèves des savoirs et des compétences disciplinaires. Tous les échanges verbaux dans une classe de relèvent pas d'une interaction didactique (notamment les échanges destinés à établir des relations entre les personnes).

(contraint et contraignant) avec les logiques ; et tout particulièrement de l'introduction d'une logique épistémologique dans la logique des savoirs (chapitre 3).

J'inclus de façon plus explicite que ne le fait F. Audigier, ce qui se passe pendant le cours : si elle est en partie programmée, l'organisation réelle de la matière enseignée est aussi produite par les interactions professeur-élèves. Les logiques doivent être conçues comme étant à disposition de professeurs qui en font usage en fonction du déroulement du cours. Ainsi, l'hypothèse des régimes disciplinaires (chapitre 3) parvient à rendre compte de la part d'imprévisibilité des cours de géographie, tout en indiquant que les activités du professeur (et des élèves) ne versent pas pour autant dans l'anomie. La dimension stratégique de l'usage de certaines d'entre elles témoigne de l'implication d'une intentionnalité. Ces logiques sont identifiables à partir des rapports privilégiés qu'elles entretiennent avec les différentes sources de légitimité auxquelles peuvent s'ancrer les professeurs. De ce fait, plutôt que de référer les logiques de l'enseignement aux éléments du triangle didactique comme le fait F. Audigier (lequel distingue une logique des savoirs, une logique des enseignements et une logique des apprentissages), je les réfère à quatre **pôles de légitimité** (voir figure 6.3) que le même auteur a par ailleurs identifiés.

Ces pôles de légitimité « *forment entre eux un système dynamique* » (Audigier, 2001b) capable de justifier la sélection des contenus d'enseignement d'une discipline. Pour un professeur d'histoire-géographie ce en quoi l'intentionnalité le mobilise (*les finalités, la volonté, le désir*) peut se référer à :

- des pratiques des historiens et des géographes universitaires : pôle de **la légitimité scientifique (le vrai)** ;
- des pratiques nécessaires au bon fonctionnement de la société et auxquelles les pratiques scolaires de l'histoire-géographie peuvent préparer : pratiques sociales de connaissance et d'usage de l'histoire, du patrimoine, des cartes, des paysages ; pratiques citoyennes nécessitant des références historiques et/ou géographiques... : pôle de **la légitimité sociale (l'utile)**
- des apprentissages scolaires progressifs et évaluables (autoréférence) : pôle de **la légitimité pédagogique (l'efficace)**
- des valeurs que ces disciplines participent à transmettre, notamment des valeurs liées à l'exercice de la citoyenneté : pôle de **la légitimité axiologique (le juste)**.

Je m'appuie donc largement sur des propositions de F. Audigier que je systématise et transforme cependant en les centrant autour des professeurs et non plus de la discipline scolaire (comme ensemble de composantes : finalités, contenus, exercices, modalités d'évaluation). En me focalisant sur le professeur dont j'ai de bonnes raisons de penser qu'il n'est pas totalement « agi » par les structures disciplinaires, j'espère mieux comprendre la place que prend l'épistémologie dans les modalités de rencontre entre ces différentes logiques.

En effet, des observations concernant les trois modalités définies *a priori* de rapports épistémologie/pratiques peuvent être organisées à partir de ce modèle.

Concernant le rapport connaissances académiques/ information pour la pratique, les éléments observables sont des contenus d'enseignement (observés en classe, présentés dans des travaux intermédiaires) dont la sélection par le professeur se comprend par l'utilisation de logiques de type épistémologique, argumentative ou encore référence au travail du géographe ou de l'historien. Ces logiques traduisent des préoccupations épistémologiques, sans pour autant imposer un contenu prédéterminé. Par exemple, un professeur qui met en avant la logique du travail scientifique du géographe peut tout autant faire référence à des pratiques de « géographie chorématique », à l'utilisation du « dossier cartographique vidalien » (Robic,

1991) ou à des travaux concernant les représentations géographiques¹⁰¹, etc. Ce sont ces références qui peuvent et doivent être systématiquement repérées, pour ce premier rapport épistémologie/pratiques.

Concernant le rapport « outillage »/ mise en forme, l'élément observable majeur est la forme didactique produite (voir chapitre 3, section 1.1). Cette forme résulte de l'utilisation de logiques dont la combinaison contraint les contenus enseignés. Ces combinaisons sont à reconstruire à partir des observables propres à la forme didactique (plan du cours, organisation des contenus géographiques). Parmi ces combinaisons, apparaissent ou n'apparaissent pas les logiques qui traduisent des préoccupations épistémologiques. Elles peuvent et doivent être systématiquement repérées.

Concernant le rapport potentiel/ réalisation, les éléments à étudier sont les raisons que les professeurs donnent par écrit (dans les travaux intermédiaires ou dans le mémoire professionnel) ou verbalement (en entretien de recherche final) pour expliquer qu'ils aient ou non retenu dans leur choix, telle référence à la géographie scientifique ou opéré des combinaisons qui se construisent en prenant en compte des préoccupations épistémologiques. Dans les énoncés qui se réfèrent à ces raisons là, il est possible de relever systématiquement, comment elles se nouent (éventuellement) autour de questions identitaires personnelles et professionnelles.

L'objectif de l'utilisation de ce modèle interprétatif des logiques disciplinaires est d'aider à repérer dans les discours des professeurs stagiaires, des « **structures** » **impliquant le rapport épistémologie/pratiques, structures** qui seraient **transversales aux différents pôles de légitimité de l'enseignement disciplinaire**. Pour que le rapport épistémologie/pratiques s'établisse, il faut en effet que les professeurs parviennent à le rendre pertinent pour plusieurs de ces pôles et notamment pour le pôle pédagogique (celui de l'efficacité en classe). Or, intrinsèquement les exigences significatives pour le pôle pédagogique peuvent se définir sans rapport avec l'épistémologie (pouvoir faire cours, concevoir des exercices qui « fonctionnent », établir des relations de qualité avec les élèves etc.). Les pôles de la légitimité sociale et de la légitimité axiologique peuvent aussi être très indépendants des références épistémologiques. Finalement, le défi des professeurs-stagiaires est de parvenir à donner un sens global à l'introduction d'éléments épistémologiques, un sens qui vaille dans plusieurs référentiels (scientifique bien sûr mais aussi pédagogique, social, axiologique). Ce que j'appelle maladroitement et provisoirement « structures », ce sont les « supports » de construction de ce sens global.

Un outil d'analyse distinct des outils de formation

Pour repérer comment les professeurs-stagiaires parviennent (ou non) à donner un sens global à l'introduction d'éléments épistémologiques, un sens qui vaille pour les différents pôles de légitimité, des outils d'analyse des productions intermédiaires ainsi que des cours observés pendant la formation, dans l'établissement, ont été mis au point en relation avec le modèle interprétatif. L'équipe de recherche a déterminé pour cela cinq catégories d'objets à analyser :

- **les références** : ce qui légitime les contenus enseignés lorsque les professeurs-stagiaires s'expriment dans les travaux intermédiaires ou dans les différents entretiens sur leurs choix. Il

¹⁰¹ Représentations géographiques : « les idées ou les rêves des hommes au sujet de la Nature, du paysage, du territoire... » (Staszak, 2001, p.111)

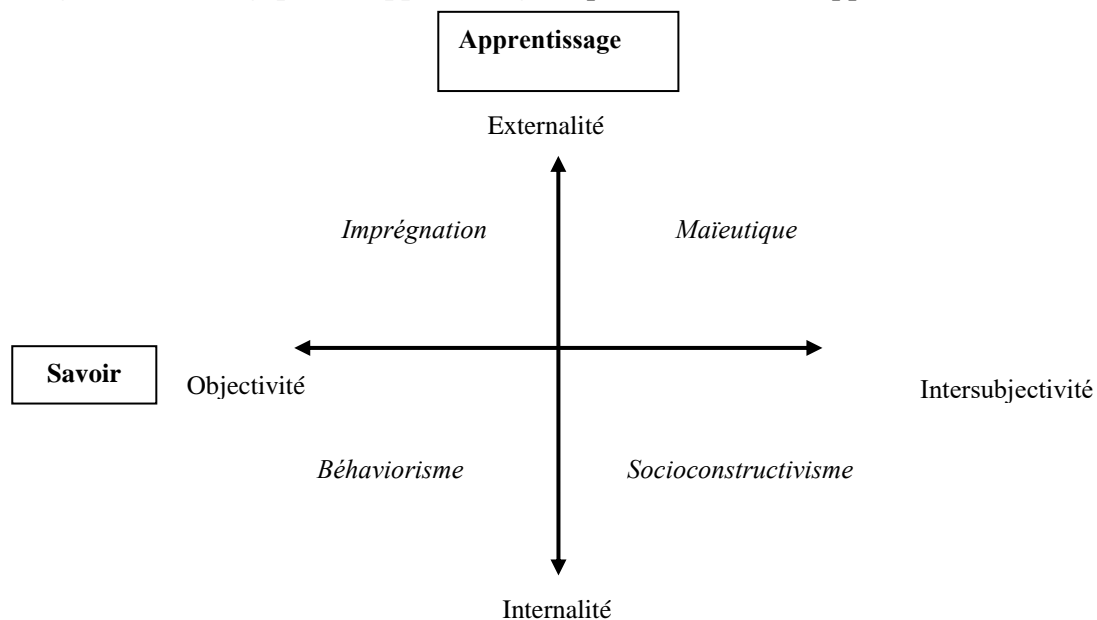
Figure 6.3 : Modèle des logiques disciplinaires

Pôles de légitimité	Univers de référence	Valeur	Logiques	Logiques « élémentaires »
Pôles de légitimité scientifique	Science Université Aménagement	Vrai	logique des savoirs enseignés : « <i>ce qui relève des savoirs enseignés, considérés comme des entités constituées, des discours établis avant l'enseignement, ce à quoi l'enseignant se réfère et ce qu'il projette de faire acquérir aux élèves</i> » (Audigier, 2001)	<p>-logique du travail scientifique : prise en compte des démarches d'historiens, de géographes, dans la production de savoirs enseignés</p> <p>-logique d'exposition : manière dont le savoir historique ou géographique est communiqué, exposé, pendant le cours</p> <p>-logique disciplinaire : prise en compte de la dimension de l'expérience humaine/sociale dont l'étude caractérise la discipline (l'espace, le temps)</p> <p>-logique épistémologique prise en compte du caractère construit du savoir</p> <p>-logique de construction historique : prise en compte de l'histoire du savoir</p>
Pôles de légitimité pédagogique	Discipline scolaire Ecole	Efficace	<p>-logique d'enseignement : ce qui relève des façons de faire, des conduites du professeur, conduites jugées nécessaires à la mise en rapport des élèves avec les savoirs enseignés, pendant le cours (ou aussi : ce qui permet de créer les conditions de travail)</p> <p>-logique des apprentissages : ce qui relève des manières d'apprendre chez les élèves, telles que les professeurs les façonnent par les situations qu'ils mettent en place ;</p>	<p>Créer les conditions du travail scolaire avec une :</p> <p>-logique d'outillage : disposer de, créer des facilitateurs : « documents », outils élèves, fiches, conducteur prof.</p> <p>-logique de communication : user d'attitudes, de postures, de vocabulaire, de gestes etc. qui permettent, facilitent la communication ;</p> <p>-logique d'action sur les attentes des élèves : mettre en place des dispositifs et interactions, qui signifient aux élèves quelles sont les attentes du professeur.</p> <p>-logique de régulation : mettant en place des ajustements, des modifications, en fonction de l'appréciation ou de l'analyse qui est faite des activités, des productions des élèves.</p> <p>Quatre manières d'apprendre en classe (voir figure 6. 3) :</p> <p>- par imprégnation</p> <p>-manière béhavioriste</p> <p>-manière maïeutique dirigée</p> <p>-manière socio-constructiviste</p>
Pôle de légitimité sociale	Société, groupes sociaux ou professionnels	Utile	<p>-logique de ressource : les pratiques sociales sont des ressources pour définir des contenus d'enseignement</p> <p>-logique d'insertion et d'intégration: prise en compte de pratiques sociales et scolaires auxquelles les élèves doivent être préparés et amenés</p>	<p>Pour chacune de ces logiques, on peut distinguer différents échelons de référence :</p> <p>- général (« demande sociale »)</p> <p>- local (établissement, bassin de recrutement, classe)</p> <p>-individuel (un élève)</p>

			-logique de transformation : prise en compte d'objectifs d'amélioration sociale	
Pôle de légitimité axiologique	Ethique (professionnelle)	Juste	- logique du cycle, du niveau d'enseignement : le rôle du professeur, de sa discipline et de l'Ecole dans le développement des élèves, à ce stade du cursus scolaire -logique du contenu, de l'objet d'enseignement : le rôle spécifique du professeur, de la discipline et de l'Ecole, relativement à un contenu d'enseignement -logique d'établissement, de territoire : le rôle du professeur, de sa discipline et de l'Ecole auprès du public scolaire et de la population du bassin de recrutement	Pour chacune de ces logiques, on peut distinguer ce qui fait davantage référence : -le professeur, -sa discipline, -l'Ecole (ce qu'il ou elle doit ou peut être, doit ou peut faire, ne doit ou ne peut pas être, ne doit ou ne peut pas faire).

Entre les quatre pôles décrits dans ce tableau et leurs logiques, des combinaisons variables donnent sens aux pratiques. Les logiques « élémentaires » donnent une idée de la variabilité de ce sens, au sein d'un même pôle de légitimité.

Figure 6.4 : La logique des apprentissages : quatre manières d'apprendre en classe



Cette grille de lecture des énoncés des professeurs concernant leurs pratiques d'enseignement, est construite à partir de deux axes : un axe des apprentissages et un axe des savoirs.

Elle reprend ainsi l'analyse de F. Audigier (2001b) qui s'appuie lui-même sur les propositions de J. S. Bruner (1996) pour distinguer quatre pôles de l'enseignement-apprentissage, ceci à partir de deux dimensions organisées chacune autour de deux oppositions : internaliste / externaliste (pour les apprentissages) et intersubjective / objectiviste (pour les savoirs).

En ce qui concerne les apprentissages la « ... *dimension internaliste* met l'accent sur ce que les enfants peuvent faire et s'intéresse à ce qu'ils pensent être en train de faire ; *la dimension externaliste* met l'accent sur ce que les adultes [pour nous les professeurs d'histoire et géographie] apprennent, apportent aux élèves ».

En ce qui concerne les savoirs, la « ... *dimension intersubjective* met l'accent sur la capacité de l'enfant à être conscient de ses processus de pensée et affirme que l'on peut beaucoup partager avec lui ; *la dimension objectiviste* affirme que seul l'observateur "sait" comment le sujet s'y prend pour faire quelque chose, c'est donc à l'adulte, à l'enseignant d'organiser les tâches, le travail. » (Audigier, 2001a).

s'agit de repérer la présence ou l'absence de logiques relevant des différents pôles de légitimité ;

- **l'outillage du professeur** : c'est-à-dire l'ensemble des outils pour enseigner : ouvrages, supports, documents choisis, matériel, outils de classement, de traitement d'informations en cours etc.). Cet objet permet de se focaliser sur le lien entre les pratiques et les références : ce à quoi est référée la fabrication et l'usage par le stagiaire de tel outil d'enseignement ;
- **les discours géographiques et historiques** : pour une analyse épistémologique des contenus enseignés ;
- **les situations** d'enseignement-apprentissage : pour se focaliser sur les combinaisons entre le pôle de légitimité pédagogique (celui qui fait valoir l'efficacité de l'enseignant) et les autres pôles, dont le pôle scientifique. L'intérêt est de chercher à reconstruire les combinaisons (éventuelles) grâce auxquelles des exigences épistémologiques sont rendues compatibles avec l'efficacité dans la mise au travail des élèves ;
- **les mobiles** : il s'agit de repérer systématiquement les raisons que les professeurs-stagiaires donnent pour justifier leurs choix. Ce qui est un moyen de se donner des indices pour appréhender les cohérences qu'ils parviennent plus ou moins à construire entre les différentes logiques.

Ces cinq objets ont été étudiés en suivant trois axes d'investigation complémentaires :

- *quelle prise en compte de contenus d'épistémologie ?*
- *quelles cohérences construites entre les différentes exigences que se fixe le professeur-stagiaire ?*
- *quelle prise en compte des discours historiques et géographiques des élèves, dans ses pratiques et dans l'explicitation, la justification de ses pratiques ?*

Pour chaque objet envisagé selon chaque axe, il a été défini des observables caractérisant quatre niveaux d'intégration de l'épistémologie aux pratiques des professeurs-stagiaires. **Ce travail systématique de production de grille d'analyse permet de traiter comme des objets nouveaux, comme des sources pour la recherche, des textes (de cours, de travaux intermédiaires) produits dans un contexte de formation, et qui avaient parfois déjà fait l'objet d'une lecture détaillée mais avec des outils d'évaluation de formation (voir *infra* section 3.1).** A titre d'illustration, la figure 6.5. présente un extrait de cette grille de lecture pour l'objet *références* et l'axe *quelles cohérences construites entre les différentes exigences que se fixe le professeur-stagiaire ?*

Le recensement de ces observables, dans les différentes sources produites par le professeur-stagiaire a pour but de repérer, par accumulation et par recoupement d'indices, une ou des « structures » qui prennent en compte des informations et des questionnements d'ordre épistémologique et les rendent cohérentes ou au moins compatibles avec d'autres nécessités de l'action d'enseigner.

2.2 Deux cas de professeurs-stagiaires : Fabrice G. et Valérie R.

Deux études de parcours d'entrée dans le métier se succèdent maintenant. Entre la grille d'analyse dont un extrait vient d'être présenté et cette écriture, se situe l'étape de l'utilisation de la grille (voir figure 6.8) un extrait concernant l'un des deux professeurs) et de la confrontation entre les différents indices qu'elle permet d'accumuler. J'évoque quelques uns des problèmes que pose l'utilisation de ce type de grille d'analyse en section 3.

Figure 6.5. Outil d'analyse des données sur le deuxième axe : « *cohérences entre logiques* »

Catégories/domaines	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
REFERENCES Entretiens (E) Travaux intermédiaires (TI) Mémoires professionnels (MP)	<p>Le domaine épistémologique est explicitement rejeté au profit de références relevant d'autres pôles de légitimité, dans les E.</p> <p>Dans les TI et MP, la réflexion sur les savoirs est monopolisée par les références sociales, pédagogiques et/ou axiologiques.</p> <p>-<u>identifier les énoncés qui se rapportent à chacune de ses références (et classer)</u> ;</p> <p>-<u>identifier les énoncés qui associent plusieurs de ces références (et classer</u> les associations ainsi que les « structures » qui soutiennent ces associations) ;</p> <p>-pour les énoncés par lesquels le professeur rejette le domaine épistémologique ou toute démarche qui impliquerait un questionnement épistémologique, <u>relever les raisons données</u> ;</p> <p>-<u>relever toute référence</u> (au sens bibliographique) médiatique, scientifique, autre, <u>utilisée hors du domaine épistémologique</u> ;</p> <p>-dans le MP <u>repérer des décalages</u> éventuels concernant le domaine épistémologique, entre introduction (exposé d'intentions) et paragraphes présentant les choix opérés en classe</p>	<p>Le domaine épistémologique est soumis aux contraintes imposées par des choix prioritaires pour le professeur</p> <p>En E, une hiérarchie apparaît clairement :</p> <p>-<u>relever les hiérarchies formulées par le professeur</u> lorsqu'il explicite ses choix en général ou en particulier (séparer les deux cas de figure, de façon à repérer des décalages éventuels) ;</p> <p>En MP et TI :</p> <p>-<u>relever les décalages</u> entre les exposés d'intention épistémologiques (problématique scientifique en TI) et les mises en œuvre relatives (notamment entre un savoir présenté comme véridique dans les conditions actuelles du débat scientifique, et un savoir enseigné présenté aux élèves comme vrai) ;</p> <p>-<u>relever les raisons (ou l'absence de raisons) données</u> aux choix qui produisent ce que nous repérons comme un décalage en référence à qui ? à quoi ?</p>	<p>Le domaine épistémologique motive des choix qui ne permettent pas de construire une cohérence complète, notamment avec les logiques d'enseignement et d'apprentissage :</p> <p>la posture épistémologique de type « constructiviste » pour les savoirs ne trouve pas de prolongement complet dans la mise en œuvre en classe (posture plutôt réaliste : le savoir apparaît comme un texte de vérité sur le monde). Repérer le moment du cours où ce décalage se produit.</p> <p>En E, <u>si le décalage apparaît</u> : <u>relever les raisons que donnent le professeur</u> : à qui, à quoi se rapportent-elles ? sur la base d'informations de quelle nature, de quelle origine ?</p> <p>En MP et TI, le décalage est étudié à partir de la justification des situations décrites :</p> <p>-même objectif que supra (et <u>repérer systématiquement ce qui est dit des élèves, de la population locale, des missions du professeur</u> etc.)</p>	<p>Il y a construction d'une cohérence entre logique épistémologique des savoirs et autres logiques.</p> <p>En TI et en MP, les « structures » qui soutiennent la cohérence sont à repérer à partir des <u>argumentations, qui relient certains des différents pôles de légitimité</u>.</p> <p>- <u>à chercher dans les descriptions</u> des situations de classe</p> <p>-vérifier qu'il n'existe pas de décalage important entre exposés d'intention (en introduction) et ces descriptions motivées.</p> <p>Si dans un premier temps, les pôles axiologiques et sociaux n'apparaissent pas dans les énoncés qui relient les pôles :</p> <p>-rechercher des énoncés qui relèvent de ces deux pôles et voir s'ils ne révèlent pas ce qui pourrait être des conditions de possibilité de la cohérence qui apparaît au départ comme la plus « évidente », entre pôle scientifique et pôle pédagogique.</p>

Ce tableau est un fragment de la grille d'analyse des textes de professeurs-stagiaires (cours, entretiens, travaux intermédiaires de formation). Quatre niveaux d'intégration épistémologie/pratiques sont qualifiés (niveaux ordonnés de façon croissante du niveau 1 au niveau 4). La grille est conçue et écrite comme un guide pour le travail d'analyse.

Ces études sont donc centrées sur la façon dont deux professeurs-stagiaires (parmi une promotion qui a connu le même dispositif de formation disciplinaire) donnent un sens à l'introduction d'éléments épistémologiques dans leur pratique commençante du métier.

Fabrice G. : confronté à « une invisibilité, une incompréhension de l'utilité de l'enseignement de l'histoire-géographie »¹⁰²

Fabrice G., 26 ans, certifié, historien de formation, titulaire d'un DEA, est affecté dans un collège situé en ZEP dans une petite ville du Calvados. Il a deux classes de sixième en responsabilité pour sa première année. Une de ses deux classes est particulièrement difficile. Chez Fabrice, le parcours d'entrée dans le métier s'est construit dans une visée **de formation des élèves** : il veut apprendre aux élèves non seulement des représentations disciplinaires du monde et de son passé, mais aussi des attitudes, une façon de s'interroger sur le monde.

*« Cette recherche d'outils [pour comprendre] permettant de **disposer du libre-arbitre** est une des finalités que j'accorde à l'histoire et à la géographie. L'histoire et la géographie sont deux disciplines qui ont pour champ d'investigation le monde, l'altérité. Cette meilleure connaissance de l'autre, de l'ailleurs, impose en outre, un travail de réflexion introspective » (MP¹⁰³).*

Ses pratiques s'ancrent très rapidement aux pôles scientifique et pédagogique puis se déploient sans contradiction majeure dans les pôles social et axiologique. Fabrice a dû faire face très rapidement à des refus de travail de la part d'élèves, refus qui l'ont amené à s'interroger sur son rôle de professeur (le sujet de son mémoire professionnel : *le rapport au savoir en histoire et en géographie en classe de sixième dans un collège de ZEP* a développé cette interrogation).

« Rapidement de nombreux élèves ont révélé que pour eux : « L'Histoire c'est nul » ou bien encore que « la géographie ça sert à rien ». Ces propos sont très déstabilisants pour un jeune enseignant qui n'a jamais été encore confronté à des élèves et pour qui ces deux disciplines sont intimement fondamentales dans la construction de tout adulte » (MP). « Les élèves des deux classes de sixième sont les premières personnes qui remettent en cause l'utilité des savoirs historiques et géographiques » (MP).

De fait, des outils d'enseignement fiables sont mis en œuvre assez rapidement (dès octobre-novembre) pour sélectionner et ordonner les contenus d'enseignement. C'est le cas par exemple de son système de lecture des programmes conçu en fonction des élèves, pour lesquels il prépare des fiches récapitulatives organisées à partir de concepts-clés :

La présentation que fait Fabrice G. de ces fiches fait valoir leur intérêt dans les quatre pôles de légitimité :

- ° **pédagogique** : « Elles permettent tout d'abord aux élèves de saisir les points importants des leçons travaillées » (MP) ;
- ° **scientifique** « elles permettent également de comparer l'évolution du pouvoir et de la religion entre les civilisations étudiées » ;
- ° **social** : « Ce travail consiste ainsi à faire créer une sorte de synthèse aux élèves, exercice le plus difficile pour eux ». C'est ici la **logique d'insertion/intégration** qui joue ; le professeur fait référence à la compétence la plus difficile et pourtant nécessaire à acquérir pour que ses élèves ne soient pas en situation d'échec scolaire dès la première classe du collège ;
- ° **axiologique** : « Les élèves devaient comme je l'ai déjà expliqué, procéder à une définition de ce concept, tout du moins, être capables de lister les différents attributs de ce concept. Cet exercice a

¹⁰² Citation extraite du mémoire professionnel réalisé par Fabrice G.

¹⁰³ Après chaque citation de professeur stagiaire, figure une abréviation correspondant à la source dont elle est extraite : T1 premier travail intermédiaire, T2 deuxième travail intermédiaire, MP mémoire professionnel, EF entretien final, EI entretien intermédiaire (dans l'établissement du professeur stagiaire)

surtout consisté à faire prendre aux élèves un moment de réflexion sur ce que l'on venait d'étudier » La **logique du niveau d'enseignement** prévaut : c'est la question du sens des apprentissages disciplinaires qui est posée en relation d'une part avec le constat d'un désintérêt des élèves pour l'histoire-géographie et d'autre part, avec les finalités que le professeur donne à l'histoire-géographie : « *essayer de donner des éléments d'une culture de base, générale, réfléchir et développer l'esprit critique, pour que dans leur vie de tous les jours, ils ne prennent pas bêtement les informations que leur procurent leurs parents ou les médias* » (EI).

La pratique de Fabrice G. résulte donc de l'utilisation coordonnée d'un assez grand nombre de logiques et ceci très tôt dans l'année. Cependant, des tensions sont observables parfois à l'échelle d'un cours. L'introduction d'une logique nouvelle peut avoir pour effet de déstabiliser l'équilibre trouvé et de faire perdre de la qualité d'élaboration au discours géographique ou historique produit. C'est le cas par exemple pendant une petite partie d'un cours sur la répartition mondiale de la population.

Le cours doit permettre de répondre à la question : « *comment est répartie la population mondiale ?* », « *à l'échelle mondiale* », puis à d'autres échelles (« *des variations à des échelles plus grandes* »). L'organisation du cours résulte d'une appropriation de lectures d'ouvrages de géographie, qui permet au professeur de lier une logique épistémologique avec d'autres logiques, grâce à une « **structure** » **transversale** qui suit le « motif » **de la nuance** ou du sens de la nuance. Travail de lecture : « *Les différents auteurs consultés commencent généralement leurs propos par faire remarquer l'inégale répartition de la population mondiale [...] Néanmoins, les quelques géographes étudiés nuancent rapidement leurs propos en faisant varier leurs échelles de travail* ». Perspective de mise en œuvre en classe : « *Ces propos [de géographes] ont conforté ma volonté de travailler à des échelles différentes pour que les élèves prennent bien conscience qu'il faille nuancer les remarques faites sur le planisphère de la population mondiale* ». Mise en œuvre : « *Le but de cette leçon est que les élèves connaissent le planisphère de la répartition de la population mondiale tout en les faisant travailler à différentes échelles afin qu'ils nuancent leurs propos [...] Enfin cette séquence permet d'aborder la notion d'échelle pour la première fois au collège en introduisant un dernier élément nécessaire à tout discours scientifique : la nuance* ». La « structure » de la nuance offre donc à la fois une organisation de la matière du cours, une sélection du contenu et des objectifs de démarche pour les élèves.

Au motif qu'il faut amener les élèves à produire des discours nuancés et que la géographie offre l'outil de l'échelle pour obtenir cette qualité nécessaire du discours, le professeur introduit un examen des densités internes d'un foyer de population. Prenant le cas de l'Europe et de la France, il utilise avec ses élèves deux cartes successives qui ont pour niveau d'agrégation des données, les pays puis les départements. Dans le deuxième temps du cours (à l'échelle mondiale), les élèves ont produit avec le professeur les découpages spatiaux à partir des cartes par points (ils ont délimité des foyers de population et des déserts humains). Mais avec ce troisième temps, les découpages spatiaux s'imposent à eux. La spatialisation s'appuie alors sur des catégories de la géographie spontanée (le pays, le département). Il n'y a pas trace d'interrogation en amont (pour le professeur lui-même) ni avec les élèves, sur le bien-fondé de ce choix de cartes pour étudier les variations de densités de population. **Le discours géographique a donc bien changé de niveau d'élaboration.**

Fabrice G. écrit que « *l'exemple choisi était de traiter du foyer européen bien que Thumerelle fasse remarquer dans son livre que « le peuplement de l'Europe est beaucoup plus homogène que celui de l'Asie. Il m'a paru néanmoins opportun de faire ce choix afin d'analyser un espace supposé plus accessible et mieux connu des élèves* » (TII). Ainsi, tout se passe comme si l'ajout d'une **logique de la ressource** (sur le pôle de légitimité sociale) (en géographie, s'appuyer sur le proche supposé mieux connu est une solution pour soutenir l'apprentissage de contenus pensés comme plus difficiles) avait modifié l'équilibre tenu depuis le début du cours, **au détriment de la logique épistémologique**. Le professeur a en tout cas exclu de partir de représentations cartographiques « inhabituelles » (les programmes scolaires du collège valorisent les cartes construites en s'appuyant sur les limites des Etats) bien que mieux appropriées au thème de la répartition de la population : cartes du peuplement par points sans mention de limites politiques ou administratives.

Sur quels rapports épistémologie/pratiques se construit ce parcours d'entrée dans le métier ?

1° Pour sa pratique, Fabrice G. s'est servi d'ouvrages scientifiques afin d'en extraire des principes qui valent dans tous les domaines pourtant hétérogènes que j'ai distingués (pôles de légitimité). Sur le pôle scientifique, les informations qu'il met ainsi en adéquation avec les autres pôles ne sont pas des concepts isolés, mais des attitudes nécessaires pour la production de discours scientifiques, attitudes auxquelles sont articulés des concepts. C'est le cas par exemple du **sens de la nuance** et de **l'échelle**, couple formé dans la séquence sur la répartition de la population mondiale, couple que l'on retrouve tout au long de l'année avec un accrochage d'autres concepts (que celui d'échelle) à la « structure » du sens de la nuance. Les « structures » ainsi repérées (sens de la nuance, rigueur) renvoient à des thèmes, à des questionnements épistémologiques importants dans ces sciences. Ils peuvent paraître un écho bien lointain de ces thèmes. Pourtant ils prennent de la force par le sens qu'ils donnent à l'action, par rapport à d'autres catégories d'exigences extérieures au domaine scientifique.

2° Les formes didactiques sont assez rapidement stabilisées grâce à ces « structures » transversales ; même si comme je l'ai signalé plus haut des contradictions locales apparaissent qui produisent un affaiblissement de la qualité des discours sur le plan épistémologique. Un autre exemple de contradiction est fourni dans un cours sur les *Jeux panhelléniques*.

Dans ce cours, une « structure » transversale apparaît (au même titre que la nuance dans la séance sur la répartition de la population : la rigueur (autre attitude ou posture caractérisant le rapport du scientifique à la connaissance et susceptible d'organiser l'enseignement). Fabrice fait le point sur l'état du savoir. Il souligne le problème de la « *validité scientifique* » (TI2) d'informations circulant sur internet ; il va en effet se servir d'un site internet pour travailler avec ses élèves. Le professeur cite un auteur à l'appui : « *E. Bonnet insiste notamment sur ce problème [validation scientifique] en précisant qu'on se rapprocherait alors du vrai travail du pédagogue qui cherche à distinguer le vrai du faux, l'objectif du subjectif* ». Lui-même s'applique cette rigueur. L'outil de reconstruction conceptuelle des programmes dont il s'est doté en géographie a son équivalent en histoire. Le concept de religion participe à la trame d'ensemble. Au cours sur les *Jeux panhelléniques*, se voit assigné l'objectif de lier religion et politique : « *Ces propos [de spécialistes] ont conforté ma volonté de retrouver dans la religion (et dans certains cultes) un des éléments créateurs d'unité du monde grec etc.* ». Il fixe un objectif de rigueur à son cours : « *il faut que les élèves fassent preuve d'une grande rigueur pour accéder aux informations contenues dans ce site* ».

De nombreuses logiques se combinent lorsqu'il argumente le choix du site. Il choisit d'abord le site par rapport au thème, qui lui paraît de nature à intéresser les élèves : « *L'utilisation d'un support TICE, et plus précisément de pages web évoquant le sanctuaire d'Olympie et les Jeux olympiques, paraissait en adéquation avec le savoir disciplinaire évoqué. En effet, les élèves ont une représentation active, vivante de cet événement qui se retrouve dans leurs représentations de l'outil informatique* » On a là le ressort d'une **logique de ressource** (pôle de légitimité sociale). Le souci de maîtriser le déroulement du cours dans une classe difficile, le conduit à envisager un questionnaire de prélèvement et de croisement de données (tâche peut-être jugée suffisamment difficile) « *Ils ont constitué les groupes eux-mêmes à condition qu'un des deux élèves sache utiliser un ordinateur. De surcroît cette liberté était limitée par le fait que je pouvais dissoudre ce groupe si celui-ci ne travaillait pas ou créait du désordre* ». Le questionnaire est aussi justifié par l'objectif d'apprendre à rédiger : « *le questionnaire permet de confronter les élèves à une de leurs principales difficultés : rédiger* ». C'est plutôt une **logique de niveau** (compétences en sixième) ou une **logique d'établissement** [mes élèves sont en difficulté sur cette compétence et il est de mon devoir de réduire ces difficultés] ou les deux mêlées qui affluent.

Il faut y ajouter la **logique d'outillage** (pôle pédagogique) qui le conduit à lier site internet et questionnaire. Mais Fabrice G. est alors sans doute contraint par le site lui-même : « *le site a été pensé et conçu par un enseignant pour des élèves dans le cadre d'une utilisation pédagogique* ». En effet, alors que l'objectif de « rigueur » aurait dû en toute bonne logique permettre d'envisager une étude de la validité de l'information sur le site et de son utilité, de sa pertinence pour répondre à l'objectif de la séance, le professeur estime que cet objectif est atteint si « *les élèves font preuve d'une grande rigueur pour accéder aux informations contenues dans ce site* ».

Or, le site ne permet de répondre qu'à des questions de repérage d'informations physiologiques et fonctionnelles sur Olympie et les Jeux. Par exemple : « *Que se passait-il le premier jour ? Le dernier*

jour ? Combien de spectateurs contenait le stade ? Quelle était la longueur du stade ? A quoi servait le gymnase ?». De ce fait le décalage entre l'objectif de savoir et ce que les élèves ont appris est perceptible dans les évaluations. Fabrice G. en fait lui-même l'analyse : « *la notion de sanctuaire, c'est-à-dire d'espace public consacré à un dieu est un des apports de la leçon sur la religion grecque. Cette nouveauté n'a donc pas été complètement assimilée par les élèves* [les élèves ont confondu sanctuaire et temple] ». **La logique épistémologique qui conduit la lecture conceptuelle du programme voit son impact sur les discours des élèves contrecarré par une combinaison de logiques que satisfait le choix du site internet.**

3° Les « structures » repérées répondent toutes à un souci qui recouvre l'ensemble des pôles de légitimité : le souci de la formation citoyenne des élèves par l'histoire et la géographie, alors que ces élèves en contestent l'utilité. Ce souci concerne Fabrice G. comme une personne qui s'est construit progressivement une identité dans son rapport avec l'histoire, puis avec la géographie. Le mémoire professionnel lui permet d'explorer cette dimension de son entrée dans le métier. Il utilise ainsi des propositions de B. Charlot, concernant le concept de rapport au savoir pour tenter de comprendre ce qui le sépare des élèves, dans le cadre de la classe d'histoire-géographie ; et comment ce qui le sépare de ses élèves doit être (et a été) précisément pour lui un instrument de travail. C'est ainsi qu'il a cherché à comprendre quel pouvait être pour ses élèves, le sens de : apprendre en histoire.

« J'ai une forte considération pour le savoir qui est source d'émancipation intellectuelle à mon sens. Le savoir confère l'immense pouvoir de disposer d'un libre-arbitre pour analyser les situations les plus diverses auxquelles nous sommes confrontés en tant qu'individu. Le savoir sert, par conséquent, pour moi, à appréhender le monde selon un point de vue qui est personnel et non celui proposé par un autre individu » (MP)

L'enquête que mène Fabrice G. auprès des élèves indique que le sens donné à apprendre en histoire, s'ancre d'abord dans un rapport encyclopédique au savoir historique « *ce rapport qu'ils ont avec l'histoire se reflète d'ailleurs bien dans les questions qu'ils posent et dans ce qu'ils attendent. Ils sont stupéfaits quand je leurs réponds que je ne peux pas répondre sur ce point qu'il me faudrait faire quelques recherches pour pouvoir me prononcer sans dire d'erreurs* » (MP), puis dans un rapport affectif, enfin dans un rapport strictement scolaire.

L'entretien final permet au professeur-stagiaire de mettre en relation des repères biographiques avec les « structures » préalablement repérées : repère de pratiques médiatiques familiales [pour l'importance de la nuance] (« *mes parents ont toujours veillé à la pluralité des sources d'information quotidiennes à la maison ; ils ont été explicites là-dessus* ») ; repères des cours d'un professeur d'histoire à l'Université [pour la rigueur] et les deux réunies [la nuance et la rigueur] dans son apprentissage de la pratique savante de l'histoire dans un DEA au cours duquel il a pu montrer (et a été encouragé en cela par son professeur) que « *ce qui était admis par généralisation concernant l'exercice de la justice locale seigneuriale à l'époque moderne dans le Maine, s'avérait complètement faux, à l'examen des sources* ».

On saisit donc la construction d'une continuité entre le passé d'étudiant et le présent du métier du professeur, malgré l'ébranlement du début d'année (« *l'Histoire c'est nul* » ou bien encore « *la géographie ça sert à rien* ». Ces propos sont très déstabilisants pour un jeune enseignant »).

Toutefois, le mémoire professionnel donne (au chercheur) l'impression d'un inachèvement. Si l'auteur a cherché d'une part à évaluer les apprentissages de ces élèves en relation avec les concepts qui ont organisé son enseignement, et d'autre part à étudier le sens qu'a pour eux, apprendre en géographie et apprendre en histoire, il n'établit pas de relation entre les deux objets d'étude. Ce qui pourtant aurait été une manière de se procurer des informations sur l'adéquation entre sa visée de formation des élèves et les moyens (l'outillage en particulier) qu'il emploie. Il reste là au contraire en fin d'année dans cet « entre-deux », un point d'interrogation.

Valérie R. : s'inventer professeur d'histoire-géographie, avec/contre les grands médias d'information

Valérie R., 24 ans, certifiée, historienne de formation, titulaire d'une licence, est affectée dans un lycée général et technique, situé dans une petite ville du Calvados. Elle a deux classes de seconde, l'une en histoire-géographie, l'autre en éducation, civique, juridique et sociale.

Son parcours d'entrée dans le métier s'est construit dans la visée de faire comprendre aux élèves que **l'histoire et la géographie** sont des disciplines qui « *ne sont pas coupées du monde* », et qu'elles **permettent « un autre regard sur le monde » que celui donné par les médias**. Cette perspective est mieux dessinée pour la **géographie, discipline sur laquelle porte son mémoire professionnel**, que pour l'histoire sa discipline d'origine. Les médias, l'actualité sont un point d'appui : **utiles pour faire comprendre que comme eux la géographie et l'histoire parlent du monde, et pour en même temps s'en distinguer par la qualité de son propre discours**.

Dès le départ, l'ancrage de Valérie R. est scientifique et pédagogique. Ce double ancrage est déséquilibré : l'ancrage scientifique donne lieu à des argumentations détaillées ; le pôle pédagogique soutient davantage des déclarations de principe que de véritables argumentations sur les choix. Mais les deux sont mis en relation autour de la construction des questions directrices du cours.

Dans l'analyse écrite de sa leçon consacrée à une étude de cas sur la frontière Mexique-Etats-Unis (thème du programme : Six milliards d'hommes), elle justifie ainsi son choix de question organisatrice du cours (« qu'est-ce qu'une frontière ? ») : « *à cette question élémentaire, il n'est pas de réponse aisée. Et puis elle est riche de questions sous-jacentes, notamment quant à la nature de la frontière, quant à son degré de perméabilité... Elle va permettre enfin, au-delà de la réflexion qu'elle va susciter chez les élèves, de faire en sorte que ce soit eux qui apportent en partie la réponse à cette question, la réponse ne leur étant pas donnée dans la question (apprentissage du raisonnement)* » (TI). Les thèmes des « questions sous-jacentes » lui sont fournis par la lecture d'articles d'ouvrages et d'articles de spécialistes.

Cet ancrage reste dominant toute l'année, mais s'étend vers les pôles axiologique et social, avec dès le mois de novembre, la réflexion préalable sur le thème du mémoire professionnel. En effet, deux logiques nouvelles interviennent grâce à ce thème de mémoire professionnel : les élèves, les médias et la géographie. La **logique de ressource** (pôle de légitimité sociale), par laquelle elle s'appuie sur les pratiques médiatiques des élèves pour appréhender ce en quoi elles pèsent sur « *leur vision de la géographie* » ; la **logique du contenu** (pôle de légitimité axiologique) par laquelle elle s'interroge sur et cherche à évaluer son impact de professeur sur les représentations du monde et de la géographie que ses élèves se forgent d'abord par les médias. L'origine du questionnement qui s'approfondit tout au long de l'année se trouve dès le premier cours :

« J'ai souhaité présenter le programme à mes élèves sans toutefois que ceux-ci ne demeurent passifs [...] En ce qui concerne le programme de géographie, j'ai bien souligné le fait que celui-ci vise également à leur faire mieux comprendre le monde d'aujourd'hui et dans cette optique je leur ai demandé de me dire ou du moins d'essayer de me dire l'intérêt d'étudier des thèmes tels que « Nourrir les hommes », « L'eau entre abondance et rareté » ou encore « les sociétés face aux risques » Un certain nombre d'élèves m'ont répondu en faisant clairement le lien avec l'actualité. C'est cette présence importante des médias dans leur rapport au programme de géographie qui m'a interpellée sur le coup, et en me remémorant ce moment, je me suis dit qu'il serait intéressant d'approfondir [...] les conséquences que cela pouvait avoir sur la vision de la géographie de mes élèves » (MP)

Tout au long de l'année, la simplicité du discours sur la mise en forme du cours masque **une grande difficulté à produire des formes qui permettent à la fois de tenir les objectifs épistémologiques qu'elle se fixe** (avoir un discours géographique sur le monde qui soit contemporain de la science et du monde, sans être noyé dans le « bruit » du monde) **et de s'assurer que les conditions du cours permettent à cet objectif de se réaliser.** Le discours sur la forme est simple. Pour produire ce discours, Valérie R. se cale sur les critères descriptifs et évaluatifs des travaux intermédiaires : elle opère une mise au point scientifique de qualité, puis elle en extrait « *l'essentiel* » qui va se dérouler à partir d'une question dont la « *simplicité* » fera qu'elle sera « *claire pour les élèves* ». En réalité, Valérie cherche des solutions toute l'année : la solution qu'elle considère la plus sûre en géographie à la fin de l'année, consiste à structurer le développement du cours à l'aide de la construction progressive par les élèves d'un organigramme de synthèse.

C'est ainsi que dans le thème « Les sociétés face aux risques », l'étude de cas d'inondations dans le Sud-Est de la France est structurée par les étapes de prélèvement, classement, mise en relation d'informations et formalisation (par un organigramme) de la thèse médiatique (journaux télévisés) sur les causes de ces inondations. La thèse médiatique est ensuite confrontée aux thèses et aux débats des scientifiques.

L'organigramme satisfait à la fois une **logique épistémologique** (pôle scientifique) : s'interroger sur la valeur des informations reçues, mettre en défaut des schémas explicatifs simplistes [la réalisation d'un organigramme en deux temps, le deuxième temps faisant apparaître les causes et les enchaînements omis, les surévaluations et les sous-évaluations de facteurs, dans la thèse médiatique, est un moyen de rendre sensible la complexité du risque] ; une **logique pédagogique** : instaurer une succession ordonnée de temps de travail bien distincts [repérage, classement, enchaînements logiques, proposition de fond d'organigramme et discussion, compléter l'organigramme, confronter etc.] ; la **logique de ressource** (pôle social) : les sources traitées grâce à l'organigramme sont des extraits de journaux télévisés visionnés avec les élèves [le cours de géographie est donc « *en prise sur le monde* »] ; la **logique de contenu** : le résultat final amène à distinguer sur l'organigramme, la connaissance du phénomène produite par les médias et la connaissance qui en est produite par la communauté scientifique.

Avant de parvenir à des équilibres de ce type, beaucoup de tensions se sont produites entre les différentes logiques, tensions qui ont des effets sur les contenus enseignés alors même que ce sont ces exigences de contenu qui sont à l'origine de ces tensions (voir *infra*)

Sur quels rapports épistémologie/pratiques se construit ce parcours d'entrée dans le métier ?

1° Pour sa pratique, Valérie R. puise dans les lectures scientifiques des « motifs » assez larges, qui n'ont cependant pas l'étendue de ceux que retire Fabrice G. (pour lequel le « motif » permet aussi d'organiser la forme didactique). **Elle s'appuie pour cela plutôt sur des notions qu'utilisent les auteurs que sur les concepts de géographie qu'ils définissent.** Ces notions permettent ensuite à Valérie R. de concevoir la question organisatrice du cours.

Pour son étude de cas de la frontière Mexique-Etats-Unis, c'est la notion d'ambivalence qu'elle dégage de son ensemble de lecture. « *Cette dernière permet en effet de mettre en évidence toute la complexité actuelle de la notion de frontière et surtout toute son ambivalence. Jean-Pierre Renard, dans l'ouvrage déjà cité Limites et discontinuités en géographie, insiste bien sur le fait que cette frontière est, par excellence, celles de toutes les ambivalences et de toutes les ambiguïtés car elle est :*

- *Tout à la fois une barrière et une interface.*
- *Tout à la fois une aire de développement avec les maquiladoras, une « aire de flux intenses et variés » et « une zone de l'illicite, des trafics, de la clandestinité, de l'économie parallèle » [...]* » (FD1)

2° Le rapport ressource/mise en forme est le siège de tensions importantes tout au long de l'année, tensions qui sont liées au fait qu'elle veut poser la géographie scolaire dans l'actualité du monde, tout en l'extrayant, en la distinguant par la valeur supérieure de la connaissance qu'elle produit (par rapport aux médias). **L'utilisation de la proximité de la discipline avec l'actualité l'amène à user de ressorts pédagogiques qui ont pour effet de déqualifier la valeur scientifique des contenus transmis.**

Par exemple, engagée dans des échanges avec les élèves qui reprennent le ton des évocations médiatiques de l'accroissement démographique (thème : Nourrir les hommes), soucieuse de jouer sur le ressort « actualité » pour intéresser les élèves, Valérie R. joue de la **logique de communication** qui la conduit d'une part à ne pas se démarquer franchement du langage utilisé par les élèves, d'autre part, à simplifier les contenus au-delà de ce qu'exigerait la seule **logique épistémologique**. C'est ainsi que la transition démographique, de modèle démographique (Noin, 1982 ; Thumerelle, 1996¹⁰⁴), devient dans le cours de Valérie R. une réalité vécue par les sociétés. Ainsi pendant un dialogue appuyé sur une représentation schématique de la transition démographique, Valérie R. dit par exemple : « *en Suède ils sont sortis de la transition démographique, en Chine ils vont en sortir* ». Elle est parvenue à trouver un mode de communication sympathique, détendu (elle parvient à faire cours de façon relativement continue pendant l'heure, ce qui est important pour elle), mais cela s'accompagne de l'usage d'un langage commun, en bien des points identiques à celui des élèves. Après avoir évoqué la réduction de la natalité en Chine, elle dit : « *c'est déjà ça* » ; dans l'annonce de la première partie du cours (Six milliards d'hommes), elle dit « *comment on en est arrivé à ce chiffre astronomique* », etc.

Il ne faut pas y voir nécessairement une simplification mal maîtrisée, mais plutôt une simplification sur laquelle pèse une contrainte très forte dans le domaine de l'outillage. En effet, à ce moment là de l'année, elle ne parvient pas à produire d'autres formes didactiques que celle de la boucle didactique, laquelle consiste pour le professeur à produire un énoncé, qu'un dialogue à propos d'un document vient illustrer avant qu'une prise de notes vienne l'institutionnaliser comme vérité. Enseigner un modèle [le modèle de la transition démographique] supposerait une forme didactique très différente. En l'occurrence la force de la boucle didactique contraint la simplification qu'elle opère des contenus de géodémographie, la mettant en contradiction avec son objectif d'avoir un discours d'une valeur supérieure à celui des médias ou de ce que certains élèves retirent de leurs pratiques des médias.

Le caractère scientifiquement contrôlé du vocabulaire n'est alors pas son seul souci. La contradiction se résout plus tard, à partir de février-mars, lorsque Valérie B. parvient à concevoir des formes didactiques organisées en fonction de l'analyse critique de points de vue. Elle met cela en place la première fois pour un cours sur les conséquences des Grandes Découvertes sur la vision du monde et de l'homme en Europe, cours pour lequel elle utilise le téléfilm *La Controverse de Valladolid*. Ensuite, au mois d'avril, se trouve la séance analysée *supra* dans laquelle l'organigramme permet de répondre à la fois aux besoins d'outillage et aux exigences du professeur dans le domaine des savoirs.

3° Toutes ces tensions, voire à certains moments ces contradictions, existent parce que le professeur semble être entré dans **un questionnement sur la valeur de ce qu'elle enseigne et sur les moyens d'établir cette valeur et de la faire partager aux élèves, un questionnement qui la conduit à se situer par rapport aux médias d'information**. Elle affirme que s'il existe un ancrage antérieur, personnel (« *un intérêt déjà ancien pour tout ce qui a trait à l'information* » MP, « *un temps j'ai voulu être journaliste* » E), qui pourrait justifier ce questionnement et ce positionnement par rapport aux médias, ce dernier est surtout professionnel. Il semble authentique. C'est ainsi que dans le cadre de son mémoire professionnel, elle a cherché à analyser à partir de questionnaires :

¹⁰⁴ Noin, D. (1982) *Géographie de la population*. Paris, Masson. Thumerelle, P.-J. (1996) *Les populations du monde*. Paris, Nathan, Fac

- les représentations qu'ont ses élèves de la géographie (elle distingue « *une géographie écrasée par l'histoire* », « *une géographie inventaire* », « *une géographie analyse* », « *une géographie qui donne du sens* ») ;
- les raisons que les élèves donnent pour justifier qu'ils apprennent sur le monde en géographie, qu'ils apprennent peu sur le monde en géographie, qu'ils n'apprennent rien ;
- la valeur que les élèves accordent (après ses cours) aux savoirs enseignés en classe de géographie par rapport aux informations diffusées par les médias.

Dans le cas de Valérie R., une « structure » transversale se met en place pendant l'année : l'emploi des médias en géographie et en histoire pour s'en distinguer à l'aide d'un traitement critique des informations qu'ils diffusent, traitement critique qu'autorisent les outils de la géographie et de l'histoire. Mais cette structure se met difficilement en place, provoquant des tensions entre le pôle de légitimité pédagogique et le pôle de légitimité scientifique. Les éléments du contexte de formation semblent avoir joué un rôle d'appui important, notamment le mémoire professionnel. En revanche les éléments extérieurs au contexte scolaire et universitaire (discipline, études) sont absents : les logiques d'établissement ou de territoire, de cycle ou d'insertion ne sont pas prises en compte.

Quelques éléments de bilan

Les deux « portraits » qui précèdent constituent un jalon dans cette recherche sur la place de l'épistémologie dans la construction des compétences professionnelles. Il manque en effet à cette recherche au moment où j'écris, l'étape de la confrontation entre les analyses réalisées pour chaque cas de professeur-stagiaire (huit ont été plus particulièrement étudiés). Or, cette étape permettra de comparer les « structures » dont la mise en place est repérée chez les différents professeurs-stagiaires et partant, peut-être, de reconsidérer partiellement la hiérarchie des données prélevées ainsi que des relations établies entre les données et les logiques disciplinaires. Cependant, quelques enjeux importants de la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie peuvent être indiqués en guise de bilan provisoire.

1° Un premier constat qui n'est guère nouveau est **la complexité des processus de formation initiale**. L'intérêt des observations de l'équipe est néanmoins qu'elles sont les premières à en montrer des manifestations **sur les versants disciplinaire et épistémologique**. Il est aussi dans le fait qu'**une formation qui mise sur l'alternance** -notamment par un mémoire professionnel à la fois ancré dans l'exercice du métier et dans les lectures théoriques qui permettent d'en comprendre certains enjeux et d'y répondre, par des travaux intermédiaires qui encouragent la réflexivité sur les pratiques, **rend descriptible une partie de cette complexité, par les formateurs et par les professeurs-stagiaires**. A ce sujet, le lecteur doit prendre garde au fait que les résultats d'analyse présentés dans les deux portraits ne sont pas connus des professeurs, ni même des formateurs au moment où ils lisent, évaluent, accompagnent les mémoires professionnels. Cependant, on peut se demander ce qui se passerait chez les professeurs-stagiaires, si la formation initiale dispensée au centre de formation ne s'appuyait pas sur des outils de formation par alternance (absence de travaux intermédiaires réflexifs, mémoire professionnel confondu avec un récit de pratiques).

Dans ces processus de formation initiale, **des informations épistémologiques sont appropriées à d'autres exigences (sociales, pédagogiques, axiologiques) de façon plus ou**

moins aisée et stable¹⁰⁵ (plus pour Fabrice, moins pour Valérie). Le modèle des logiques disciplinaires permet de rendre compte de cette complexité disciplinaire des processus de formation initiale. Il aide justement à décrire cette appropriation d'éléments épistémologiques simultanément à d'autres besoins. Il me paraît en particulier assez efficace pour observer des **déséquilibres**, des **tensions**, des **contradictions** plus ou moins passagères (Fabrice et le foyer de peuplement européen, Valérie et la transition démographique) qui sont habituellement attribuées à l'inexpérience, à la maladresse du « débutant » (qui veut trop bien faire, qui ne sait pas faire le tri, qui ne sait pas s'y prendre). Il est sans doute vrai que c'est d'avoir voulu trop bien faire (mise au point scientifique pour soi, recherche d'une accroche avec l'actualité, nécessité de nouer un meilleur contact avec la classe, et en toile de fond volonté de se donner les moyens d'être professeur d'histoire-géographie et d'en éprouver le sentiment), que finalement Valérie R. ne fait pas si bien que cela (et qu'elle le voudrait) avec le schéma de la transition démographique. Mais le modèle des logiques disciplinaires, réutilisé sous une forme à définir en formation, permettrait de mettre en mots ce « vouloir trop bien faire », ses risques pour le discours géographique produit ; et de travailler à limiter ces risques, d'une manière qui soit adaptée à ce que le professeur-stagiaire ambitionne de faire.

2° Même si la construction d'une identité professionnelle n'était pas l'objet de la recherche, nos observations permettent de comprendre que le rapport épistémologie/pratiques chez les professeurs-stagiaires a partie liée avec cette construction. En devenant professeur, l'« aspirant-professeur » (voir figure 6.1) doit réorganiser un ensemble d'informations et de rapports personnels. Chez Fabrice R., une continuité inaboutie entre son expérience d'étudiant et d'apprenti-chercheur et son expérience d'enseignant s'est construite à partir de la confrontation avec « *une invisibilité, une incompréhension de l'utilité de l'enseignement de l'histoire-géographie* » (MP) partagée par beaucoup de ses élèves. Il mène le travail de la même façon, avec les mêmes outils en histoire et en géographie. Pour Valérie R. il faut l'appui des médias d'information audiovisuels, pour qu'elle se construise comme professeur d'histoire-géographie devant ses élèves. Cet appui s'élabore à partir de la géographie, dont elle n'avait avant la préparation au CAPES pratiquement aucune notion. Le choix du thème de mémoire professionnel en géographie s'est avéré important¹⁰⁶. Dans les deux cas, c'est un travail qui se fait tout au long de l'année, travail dans lequel le professeur n'avance pas « de front » : les premières intuitions de ce que l'on peut « devenir comme professeur » peuvent arriver rapidement et l'usage d'outils qui permettent d'éprouver que l'on est un peu devenu ce professeur-là, s'élaborer assez tard, laissant entre temps le professeur dans l'expectative (c'est le cas de Valérie R.).

Il me semble que ces observations justifient l'approche choisie dans la recherche, de l'épistémologie non seulement pour elle-même (c'est-à-dire comme domaine de connaissances pouvant informer en aval les pratiques, en fait les contenus enseignés), mais dans un rapport de réflexivité possible sur les pratiques chez les professeurs-stagiaires. Tout particulièrement, **il est avéré que des informations épistémologiques alimentent, soutiennent une réflexivité des professeurs-stagiaires non seulement sur ce qu'ils font, mais sur ce qu'ils sont (deviennent).**

En conséquence pour les dispositifs de formation, il faut prendre en compte le fait que les séances dont le contenu épistémologique est le plus prononcé doivent faciliter, permettre une

¹⁰⁵ Il est vraisemblable que si ces informations n'étaient diffusées auprès des stagiaires que sous la forme de cours d'épistémologie de la discipline, il resterait alors tout un travail d'appropriation à des exigences autres que celle de valeur scientifique, travail qui serait laissé entièrement à la charge des seuls professeurs-stagiaires.

¹⁰⁶ Il est impossible de dire si ce choix a été décisif. Que serait-il advenu si le mémoire professionnel avait été réalisé en histoire. Cependant le cas de Valérie R. montre que le mémoire professionnel peut être un outil important dans la construction d'une professionnalité d'enseignant d'histoire et de géographie.

appropriation différenciée -tout en admettant qu'aucune séance de formation ne détient la clé de son appropriation par les professeurs-stagiaires. Un travail de réflexion est donc à mener en aval sur des modalités de formation capables de donner lieu à des « prises » différentes pour les professeurs-stagiaires, dont cette recherche permettra d'apprécier d'une façon inédite la variété des parcours de formation¹⁰⁷.

3° Enfin, un élément central dans le parcours de formation initiale me paraît être l'outillage du professeur ; sorte d'ensemble coordonné de moyens formels (supports, matériel, objets pour soi et pour les élèves, etc.) qui permettent le séquençage et la définition des activités ainsi qu'une prévisibilité minimale de l'action. Ce caractère central est peut-être un effet de la conception de l'action que j'ai exposée plus haut (intention/ensemble pratique/situation). Cependant, nos observations laissent penser que **ces « outillages », parce qu'ils sont en partie conformes aux intentions pas encore très précises des professeurs-stagiaires, parce qu'ils les rassurent en même temps par la prévisibilité minimale qu'ils donnent de ce qui va se passer, les aident fortement à se construire une manière d'être professeur. De ce fait l'élaboration de cet outillage (en particulier de certaines pièces maîtresses de cet outillage) est difficile et assez indéterminée, mais stratégique.**

Les fiches élèves conçues à partir d'une lecture conceptuelle des programmes ont permis à Fabrice G. de se concentrer assez rapidement sur la question du sens de l'histoire et de la géographie chez ses élèves et en retour, cette interrogation a progressivement renforcé la légitimité de cette manière de faire en l'étendant au domaine social et axiologique (capacité à fixer des objectifs de travail à la mesure des enjeux scolaires dans l'établissement et le quartier). Chez Valérie R., la mise au point de l'organigramme comme pièce maîtresse de ses manières de faire et de penser a pris toute l'année, dans une confrontation hésitante de sa position avec les médias et les rapports des élèves aux médias.

En aval, pour la formation, le problème posé est celui de savoir quelles modalités permettraient que les professeurs-stagiaires parviennent à élaborer au mieux l'outillage qui convient à leurs intentions, lesquelles ne s'affinent pourtant que très progressivement et en partie avec de tels outillages. Pour les formateurs, il ne peut être question d'imposer un outillage, lequel ne se réduit nullement à des objets (il va de pair avec des manières de faire et des stratégies), ni d'imposer quelque intention que ce soit ; mais il faut pourtant veiller à l'impact sur les discours géographiques et historiques, tour à tour d'une absence d'outillage (risques de l'hétérogénéité et de l'imprévisibilité des discours) comme d'un outillage qui se met en place (tensions voire contradictions qui peuvent ne pas être vues et limiter la progression du professeur-stagiaire ou bien au contraire être décourageantes pour lui).

3. Éléments de réflexion méthodologique concernant les recherches sur la formation des professeurs d'histoire-géographie

Les recherches sur la formation, lorsqu'elles sont conduites par les formateurs qui mettent en œuvre la formation étudiée, posent question quant à la validité des procédures utilisées pour produire de la connaissance et quant à la valeur de la connaissance produite. C'est le problème ordinaire de la recherche-production (voir *supra* chapitre 4) dont le but est, en aval de la recherche, de susciter une transformation des dispositifs de formation.

¹⁰⁷ Je rappelle que la seule différenciation dûment établie sur laquelle les formateurs de formation initiale en histoire-géographie pouvaient s'appuyer jusqu'à présent étaient la classification de professeurs-stagiaires (histoire-géographie, mathématiques, EPS, professeurs des écoles) en : préformés, bons élèves, empiriques, réactifs, réfractaires (Baillat et Guillon, 2000).

3.1. Distinguer processus de formation et processus de recherche

La source de difficultés majeure pour une recherche-formation est le risque de confusion des rôles de formateur et de chercheur, pour soi et pour les professeurs-stagiaires. L'outillage de la recherche (le contrat de recherche avec les professeurs-stagiaires, la construction des données, le modèle interprétatif, les outils d'analyse) a pour fonction de distinguer les rôles et, par conséquent, de construire à côté d'une connaissance de l'action propre au formateur, une connaissance de l'action propre au chercheur.

A côté de l'outillage de formation, construire l'outillage nécessaire à un environnement de recherche

La construction d'un outil d'interprétation est évidemment capitale : elle crée un nouveau cadre de référence là où jusqu'alors présent, le seul cadre est celui des outils de la formation ; cadre qui est dans la formation initiale disciplinaire d'histoire-géographie, à l'IUFM de Basse-Normandie, explicite, fourni et organisé. Ce nouveau cadre qui est installé alors que la formation elle-même a commencé depuis plusieurs mois, permet de décentrer les formateurs par rapport au processus de formation. Dans le processus de formation vécu par les formateurs, ce qui compte c'est l'évaluation des travaux des professeurs-stagiaires et de leur activité en classe, par la distance qui les sépare (plus ou moins) du référentiel de la formation (voir extrait de ce référentiel : annexe n°3). Ce référentiel est un document connu des professeurs-stagiaires et par rapport auquel est conçu la formation. L'évolution de la distance entre les pratiques d'enseignement et le référentiel de formation permet aux formateurs au fur et à mesure de l'année, de cerner le processus de formation de chaque professeur-stagiaire et de tenter d'infléchir sur ce processus.

Dans la recherche, le point de vue à construire concerne les façons dont l'enseignement de l'histoire-géographie prend en compte des informations d'épistémologie chez les professeurs-stagiaires. L'intention n'est pas d'évaluer (ni les professeurs-stagiaires, ni la formation conçue à l'IUFM), mais de comprendre l'articulation ou l'intégration épistémologie-pratiques, pour que dans un second temps les formateurs, informés par le processus de recherche qu'ils ont mené, agissent sur leur plan de formation.

Dans la perspective d'un décentrement de point de vue, la construction d'outils d'analyse est stratégique : un travail collectif et partagé de définition d'observables permet de se dégager peu à peu de la définition de critères d'évaluation des pratiques du professeur-stagiaire. Le processus de fabrication de ces outils pourrait se décrire comme une extirpation (sans doute inaboutie) des catégories d'interprétation propres au formateur qui parasitent la description de ce qui est à observer dans la recherche. La figure 6.6 présente un extrait d'une forme transitoire de l'outil d'analyse, dans laquelle se manifestent par endroits ces catégories (voir commentaire de la figure 6.6).

Ces outils d'analyse sont l'élément central d'un dispositif conçu de façon autonome par rapport aux outils de formation. Ils ont été conçus déductivement (en raisonnant ainsi : « *si l'intégration épistémologie/pratiques est aboutie sur le plan des références -c'est-à-dire si une ou plusieurs informations retenues à propos de la construction scientifique du savoir sont aussi mobilisées pour les trois autres pôles de légitimité que le pôle scientifique, alors cela doit se manifester dans la source X, par : etc.* »). Dès lors, la distinction outil de formation/outil d'analyse est manifeste : aucune équivoque entre les rôles de formateur et de chercheur n'est entretenue par les outils. A titre d'illustration, les figures 6.7 et 6.8 présentent le document qui sert aux formateurs à fixer les objectifs du premier travail intermédiaire

Figure 6.6 : Extrait d'une forme transitoire de l'outil d'analyse (axe d'investigation : quelle prise en compte des discours historiques et géographiques des élèves, dans ses pratiques et dans l'explicitation, la justification de ses pratiques ?)

Domaines	Niveau 1	2	3	4
<p>Références. <i>Les héritages (d'élève, de leur professeur passé) les références construites dans l'année.</i> Documents mobilisables : Entretiens Travaux intermédiaires Mémoire Observations de cours</p>	<p>Les références scientifiques sont estimées inutiles ou néfastes à la compréhension l'analyse et à l'exploitation des savoirs des élèves. Rejet des références venues de la formation ou d'ailleurs. Des références héritées issues de modèles anciens du système éducatif.</p> <p>« L'élève apprend ce que j'ai transmis... »</p>	<p>La recherche de références existe, elle ne lui permet pas encore la prise en compte des savoirs des élèves dans la situation. <u>Une posture d'attente afin de valider l'exploitation des références épistémologiques.</u> Des références en construction.</p>	<p>Il analyse les discours historiques et géographiques des élèves ; il envisage leur réinvestissement dans le cours. Les concepts évoqués ne sont pas toujours réellement mobilisés. <u>Il y a des expérimentations</u> issues de références à identifier (journées disciplinaires, environnement du stagiaire...) ; à relever dans des documents produits (analyses de représentations d'élèves, analyses de travaux d'élèves.)</p>	<p>Des références scientifiques l'ont aidé à comprendre et à analyser les savoirs des élèves afin de constituer ses pratiques. Des concepts sur les savoirs et les apprentissages des élèves sont mobilisés ; des auteurs ayant produit sur ces questions sont évoqués. Des références maîtrisées se traduisent par des outils d'analyse des productions d'élèves.</p>
<p>Outillage/équipement. <i>Les enquêtes auprès des élèves, le recueil de leurs représentations, l'analyse des enquêtes, l'analyse des représentations des élèves, travaux des élèves</i> Documents mobilisables : Entretiens Travaux intermédiaires Mémoire Observations de cours</p>	<p>Pas de d'enquêtes sur les représentations des élèves, pas d'outils d'analyse des représentations des élèves ni sur leurs travaux. <u>Le stagiaire a des représentations sur les élèves,</u> à relever et à identifier dans son discours(E, O) et/ou implicitement présentes dans des passages de ses TI, de son mémoire (partie en amont des présentations des problématiques didactiques notamment)</p>	<p>Il analyse les productions de ses élèves, il enquête sur leurs savoirs historiques et géographiques, mais <u>il hésite à les utiliser dans la mise en œuvre de ses pratiques d'enseignant de peur d'une perte de contrôle de la classe.</u> Des interrogations sur l'utilité des outils voire de la méfiance à leur égard. Il s'agit d'identifier les raisons de la mise en œuvre des outils ou les raisons de l'absence de mise en œuvre d'outils d'une séquence à l'autre.</p>	<p>Il analyse les productions de ses élèves, il analyse leurs savoirs historiques et géographiques avec des outils, il <u>expérimente l'exploitation de ces données</u> dans la mise en œuvre de ses pratiques d'enseignement. Il s'agit dans les données recueillies (TI O, M, E) d'identifier la mise en œuvre et les raisons qui amènent une pratique raisonnée.</p>	<p>Il s'est constitué des outils d'analyses des représentations des élèves, des travaux des élèves. Ces outils ont été constitués après réflexion scientifique (référence à des auteurs et/ou concepts) Ils sont opérationnels et utilisés régulièrement dans la mise en œuvre de ses pratiques. Ils sont des outils génériques qui sont présents d'une donnée recueillie à une autre.</p>

Commentaire : Dans cet extrait de l'outil d'analyse qui a ensuite été remanié, on repère trois catégories d'indices d'un inachèvement du passage de la fabrication d'un outil de formation, à la fabrication d'un outil de recherche (les énoncés incriminés ont été soulignés). Première série d'indices : les énoncés interprétatifs qui qualifient des potentiels chez les professeurs-stagiaires : « *posture d'attente* », « *expérimentation* ». Deuxième série : les énoncés interprétatifs de type diagnostic : « *il hésite à ...de peu d'une perte de contrôle* », « *le stagiaire a des représentations* » [remarque dans ce cas l'usage -fréquent chez les formateurs d'enseignants, de : représentation, qui sert à dire : idée fausse]. Enfin, troisième catégories d'indices, l'absence d'observables : par exemple, à partir de quels indices verbaux pourra-t-on conclure qu'il y a « *interrogations sur l'utilité des outils voire de la méfiance à leur égard* ».

Figure 6.7 : Extrait du document de présentation des objectifs et d'évaluation du premier travail intermédiaire des professeurs-stagiaires (appelé en formation : fiche didactique)

Fiche didactique.

Evaluation de la leçon réalisée et analysée.

NOM :

Prénom :

Thème :

<i>Eléments d'évaluation de la Fiche Didactique :</i>	1	2	3
Insertion de la leçon dans : - la séquence, - le sujet d'études, - l'itinéraire annuel.	<i>L'enseignant se contente de renvoyer à l'ordre des leçons proposé dans le manuel.</i>	<i>La justification se limite à une lecture linéaire et à un découpage horaire du programme.</i>	<i>Il y a une réflexion sur la mise en œuvre du programme qui tient compte des finalités de la discipline et des missions de l'enseignant.</i>
Problématique scientifique	<i>Les savoirs de références ne sont pas mis à jour.</i>	<i>Les savoirs de références sont incomplets ou se limitent à des ouvrages de mise en œuvre pédagogiques.</i>	<i>La problématique est clairement énoncée et référencée à des travaux scientifiques actualisés et à des auteurs.</i>
Problématique didactique	<i>Il n'y a pas de recombinaison de la problématique scientifique.</i>	<i>La problématique didactique se limite à une reformulation vague ou n'est pas justifiée.</i>	<i>La problématique didactique est clairement énoncée, cohérente par rapport à la problématique scientifique. Elle prend en compte les savoirs sur les apprentissages en HG.</i>
Objectifs (capacités que l'élève maîtrisera à l'issue de la leçon/séquence)	<i>Les objectifs ne sont pas formulés en fonction des élèves.</i>	<i>Les objectifs sont formulés mais ne sont pas cohérents par rapport aux moyens utilisés (démarche, supports, méthodes...).</i>	<i>Les objectifs sont formulés de façon cohérente par rapport aux moyens utilisés.</i>
Savoirs pré-requis mobilisés pour la séance	<i>Les savoirs nécessaires à la mise en place de la séance ne sont pas évoqués.</i>	<i>Les savoirs pré-requis sont décrits de manière générale et non justifiés par rapport aux objectifs définis.</i>	<i>Les savoirs pré-requis sont en relation avec les objectifs visés. Ils prennent en compte les apprentissages des élèves dans la classe et en dehors.</i>
Déroulement de la séance : enchaînement et durée des activités	<i>Pas de minutage indicatif ou d'évaluation du minutage des activités.</i>	<i>Minutage inadapté.</i>	<i>Minutage adapté.</i>
Déroulement : situations d'apprentissage des élèves	<i>Il n'y a pas de stratégie didactique définie.</i>	<i>Il y a contradiction entre les situations proposées et les objectifs définis.</i>	<i>Les situations d'apprentissage sont en cohérence avec les objectifs visés. Les élèves participent à la production du savoir validé par le professeur.</i>

Commentaire : la figure 6.6 est un extrait d'un outil de description et d'évaluation (7 des 12 items descriptifs des éléments qui doivent figurer dans le travail écrit intermédiaire). Des niveaux 1, 2, 3, permettent aux stagiaires de se situer par rapport aux exigences de la formation disciplinaire. La figure 6.7 (page suivante) classe les énoncés en fonction des critères de la recherche et esquisse un premier niveau d'interprétation qui mobilise le modèle des logiques disciplinaires. Dans la cinquième colonne à droite, figure la première mention d'une « structure » transversale possible chez Fabrice G. : la « nuance ».

Figure 6.8 : Extrait de l'analyse pour la recherche, de ce premier travail intermédiaire réalisé par Fabrice G.
(premier axe d'investigation : En quoi des connaissances épistémologiques sont-elles mises en oeuvre dans les pratiques décrites ?

références	outillage	Discours du professeur	Situation d'enseignement	Mobiles du professeur
<p>Niveau 4 incomplet → 3 proposé -savoir scientifique premier dans la légitimation des contenus : <i>« les différents auteurs consultés commencent généralement leur propos par [...] »</i> (p.3) <i>« Par ailleurs, cette séquence se doit de mettre en évidence le rythme de croissance de la population mondiale et d'évoquer « suite une citation de D. Noin »</i> (p.4) -ne sert pas de repère en cas de difficulté. En remédiation, il dit <i>« l'activité de localisation nécessite un autre support qu'un planisphère vierge. En effet, il faut fournir aux élèves un planisphère à points afin que [...] »</i> Il y a donc référence là seulement au pôle de légitimité pédagogique (comment faire que ça se passe mieux, cad dire plus vite la prochaine fois). On n'a donc pas de référence au travail du géographe sur/avec de cartes : travail de tâtonnements, de rapprochements, de recherche de formes. Cette référence pourrait rendre acceptable que les élèves soient aussi dans une démarche de tâtonnements, d'exploration, qui ne nécessite pas nécessairement une recopie au propre de ce qui a été étudié grâce au travail sur le premier planisphère.</p>	<p>Niveau 3 Les documents proviennent du manuel (deux photographies, un exercice de calcul de densité, planisphère par points, cartes de densités l'Europe et de la France) ; mais ils sont insérés dans un outil fabriqué par le professeur, qui est une fiche élève, organisée en relation avec étroite avec la problématique scientifique qu'il a élaboré. Plan de la fiche : 1 Qu'est-ce que la densité. Comment la calculer ? 2. Comment est répartie la population à l'échelle mondiale, 3. Des variations à des échelles plus grandes. La séance suivante est consacrée à la formulation d'hypothèses par les élèves ; que la suite du cours viendra valider ou invalider. <i>« le reste de l'année sera organisé autour de la vérification de ces trois hypothèses de départ. Il s'agira alors de confirmer ou d'infirmer l'influence de ces trois facteurs [le milieu naturel, la richesse et le travail] sur la répartition de la population »</i> (p.3). <u>C'est bien une logique épistémologique qui domine dans la conception de cet outil qui pourtant incorpore des éléments tous issus du manuel.</u></p>	<p>Niveau 3 L'approche du monde met en avant une mise en ordre du monde qui privilégie l'espace comme objet d'étude (et non comme cadre). Sauf dans un moment du cours en écart avec le reste, dans lequel le professeur mobilise spontanément des catégories d'espaces (pays, département) peu compatibles avec l'étude des variations spatiales du phénomène étudié. Voir dans la case ci-contre à droite. Il y a contradiction entre le principe de découpage de l'espace qui prévaut dans l'étude de la répartition mondiale (en adéquation avec la problématique générale) : délimitation d'espaces différenciés en fonction de la densité de population, sur des cartes par points ; et celui adopté pour l'étude de la France, où les élèves sont invités à constater (et non plus à délimiter) des niveaux de densité dans des limites inappropriées (les limites départementales). Ici l'espace devient cadre, là ou avant il était un problème (cad : comment le découper de façon appropriée à l'étude de la répartition de la population, pour rendre compte au mieux de celle-ci).</p>	<p>Niveau 3 Pour expliquer sa programmation sur l'année, qui est organisée en fonction d'une problématique géographique de répartition le professeur dit : <i>« Cette première séquence va faire l'impasse sur quelques thèmes par rapport au programme officiel et qui seront étudiés ultérieurement comme par exemple : la comparaison pays riches/pays pauvres »</i> (p.3). Il y a bien recomposition, mise en ordre du programme. Mais pour analyser les activités des élèves, les références (peut-être pas seulement les débats) épistémologiques ne sont pas mises en avant (ce qui serait le cas au niveau 4)</p>	<p>Niveau 4 La justification épistémologique de son travail de professeur est qu'il permette aux élèves de <i>« nuancer leurs propos »</i>. <i>« Cette séquence permet d'aborder la notion d'échelle pour la première fois au collège en introduisant un dernier élément nécessaire à tout discours scientifique : la nuance »</i> (p.4). Remarque : c'est une justification intéressante parce qu'elle dépasse le scientifique tout en y étant enracinée et qu'en plus elle n'est pas strictement disciplinaire, même si ici le professeur s'empare d'un outil disciplinaire : l'échelle</p>

(figure 6.6) et un extrait du traitement des données produites à partir de ce travail intermédiaire réalisé par Fabrice G. (figure 6.7).

Plus généralement, un ensemble de précautions ont été prises pour limiter les risques de confusion entre formation et recherche. L'équipe de formateurs a ainsi passé un *contrat de recherche* avec les huit professeurs-stagiaires, qui stipulait que leurs travaux et les observations de cours feraient l'objet d'un travail spécifique de recherche en dehors du cadre de la formation (le thème leur a été communiqué), que les séances de travail de formation après les observations de classe, comporteraient quelques questions complémentaires produisant des énoncés susceptibles d'être utilisés pour cette recherche et qu'ils passeraient un entretien en fin d'année à l'issue du processus institutionnel de certification. La recherche a eu lieu avec des professeurs-stagiaires qui acceptaient ce contrat.

Par ailleurs, chaque cas de professeur-stagiaire fait l'objet d'une *étude séparée par deux membres différents de l'équipe*, qui confrontent leurs résultats à la fin. Enfin, la confrontation générale des études de cas, qui n'a pas encore eu lieu, a pour objet d'identifier *des idéaux-types d'intégration épistémologie/pratiques*. Le résultat visé concerne donc bien des ensembles de relations et non des personnes.

Formation et recherche : deux formes de connaissances de l'action d'enseigner ?

En somme on pourrait dire que deux connaissances de l'action d'enseigner sont produites, l'une (la recherche) ayant bénéficié de l'autre (la formation) pour la production de sources ; l'autre pouvant à terme bénéficier de l'une, dans un objectif d'amélioration des dispositifs existants. De ce point de vue **il est possible (mais invérifiable) que l'apport le plus significatif de la recherche à la formation, soit que les formateurs aient constaté pour eux-mêmes, que plusieurs connaissances sont possibles de la réalité qu'ils ont vécue comme formateurs une année durant.**

Pour spécifier ces deux types de connaissance, j'utiliserai les distinctions que J. Friedrich opère à partir d'écrits d'A. Schütz entre trois formes de connaissances de l'action. Ces formes de connaissance se distinguent en fonction d'une part, de la position externe ou interne à l'action en cours, de l'observateur ; et d'autre part en fonction de son « système de pertinence » : norme de connaissance en fonction de laquelle il organise la sélection d'informations pertinentes¹⁰⁸.

Dans le processus de formation, le formateur est un observateur qui alterne position interne et position externe par rapport à l'action impliquant le professeur-stagiaire. Contrairement aux élèves, il ne participe pas à l'action en cours dans la classe et s'il veut des informations sur les raisons d'agir des professeurs-stagiaires, il doit les demander après. C'est ce qui se passe lors des entretiens de formation après l'observation de cours ou dans les travaux intermédiaires. Si le formateur était comme un élève, dans l'action en cours, il serait tenu de décoder, partager, entraver, contester les intentions qu'il prête au professeur au fur et à mesure où l'action se déroule. Par contre, dans les situations de formation à l'IUFM, le formateur est contraint à cette forme de connaissance « interne » de l'action. De la même façon que les professeurs-stagiaires face à lui, il tente de cerner, de comprendre, de discuter, de contester les intentions et d'intervenir dans le cours de l'action. Dans ces opérations de recherche du sens de l'action

¹⁰⁸ A. Schütz distingue ainsi le système de pertinence du scientifique qui « *essaie d'observer, de décrire, et de classer le monde social aussi clairement que possible dans des termes bien choisis et en accord avec les idéaux scientifiques de cohérence, de consistance et de conséquence analytique* » et le système de pertinence de l'acteur ordinaire qui « *organise son savoir non pas selon les termes d'un système scientifique mais selon la pertinence de ses actions [...] Ce qu'il veut obtenir c'est une connaissance graduée des éléments pertinents, le degré de leur connaissance désirée étant corrélatif de leur pertinence* » (Schütz, 1966, trad.2003, p.10-11)

en cours chez les autres, il lui arrive d'ailleurs de faire appel à des informations qu'il a pu glaner en tant qu'observateur extérieur. En effet, qu'il soit observateur extérieur à l'action (en classe) ou impliqué dans l'action (en séance de formation), le système de pertinence du formateur est orienté par rapport aux buts de l'action de formation. Il vise une **rationalité de l'action**. Cela correspond à la forme de connaissance décrite par J. Friedrich, pour « *les observateurs impliqués* [qui] *se forcent à construire un modèle typique du comportement et des motifs sous-jacents au comportement de l'autre* » (Friedrich, 2002, p.108).

Dans le processus de recherche, le même individu, formateur précédemment et ici chercheur, est externe aux actions qu'il étudie. Il lui est arrivé d'être impliqué dans des actions dont des traces sont sources pour l'étude. Mais le système de pertinence qu'il développe est spécifié en fonction de la situation de recherche. « *Le problème scientifique détermine ce qui devient pertinent pour l'analyse et l'interprétation d'une action [...] Alors que dans l'action réelle le processus de sélection de ce qui est pertinent prend naissance dans l'agent ou l'observateur impliqué, qui se considèrent tous deux comme « le centre du monde », dans le monde de la science « le problème scientifique, une fois établi, conditionne à lui seul les structures de pertinence* » (Friedrich, 2002, citant Schütz).

Il me semble que c'est ce que l'équipe cherche à faire grâce au modèle des logiques disciplinaires et à l'appareillage d'analyse qui lui est subordonné. Elle ne vise pas, contrairement à ce qu'elle fait dans les situations de formation (en équipe ou par individu), à saisir la rationalité de l'action en cours (celle des professeurs-stagiaires, la sienne propre en relation avec ses buts de formation) ; mais à identifier un modèle d'action dont la pertinence est relative au dispositif de recherche (production, traitement et interprétation des données). Ce dispositif permet de proposer une réponse scientifiquement valide au problème posé, qui abstrait de l'action la dimension du rapport épistémologie/pratiques d'enseignement. *In fine*, ce modèle d'action sera bien une abstraction (comme l'est déjà le modèle des logiques disciplinaires), abstraction construite en une série d'ensembles de relations logiques qui rendront compte de choix des professeurs-stagiaires. **L'effort de « typification » ne concernera pas les personnes, comme il est normal qu'un formateur le fasse à partir des comportements et des productions des stagiaires, mais des ensembles de relations mis à jour en se focalisant sur les rapports épistémologie/pratiques. Les combinaisons instables de logiques reposant sur des « structures » transversales aux différents pôles de légitimité en sont une préfiguration.**

3.2. Quel statut pour la parole des sujets ?

Pour cette recherche comme pour les autres sur lesquelles je me suis appuyé tout au long de ce texte, le chercheur est confronté aux discours des personnes (professeurs ou élèves) qu'il rencontre lors d'entretiens de recherche. Lorsqu'un professeur ou un élève est amené à s'exprimer sur et par rapport à un cours ou un ensemble de cours de géographie auquel l'observateur a assisté ou bien pour lequel il bénéficie d'un accès privilégié grâce à des traces nombreuses (préparation du professeur, productions d'élèves)¹⁰⁹, il ne peut restituer un discours général, non circonstancié, tout prêt. Il produit des significations relatives au contexte de l'observation. Mais la question se pose de savoir comment ensuite on traite ces textes d'entretien et, plus fondamentalement, quel statut on donne à cette parole de sujet qui exprime aussi des jugements, des conceptions, des convictions, des impressions, sur soi et sur les autres, sur l'enseignement, sur la géographie scolaire, etc.

¹⁰⁹ Ce qui est le cas pour les travaux intermédiaires des professeurs-stagiaires

Ma pratique dans ce domaine consiste à ne pas séparer l'analyse des entretiens de celle du référent observé en relation avec l'entretien (un ou plusieurs cours). La logique de la production de données étant d'associer l'un à l'autre (cours et entretien) –ce qui fait partie du contrat de recherche accepté par le professeur, leur traitement ne peut pas ignorer cette association. De ce fait un énoncé circonstancié est analysé dans une double perspective :

- tout d'abord comme texte seul renvoyant à une structuration par le sujet de son expérience de la géographie scolaire ;
- puis dans son rapport avec le fragment du référent auquel il est apparemment lié.

La combinaison de ces deux perspectives me paraît nécessaire pour parvenir à une connaissance de l'action pour le chercheur, telle que je l'ai définie plus haut.

Par exemple, lorsqu'un professeur dit dans un entretien qui vise à comprendre ce qu'est l'innovation en histoire-géographie pour lui, après un cours dans lequel il a accueilli l'enquêteur : « *Et puis moi ma manière de faire de la géographie, c'est toujours les mettre [les élèves] en relation avec l'espace. Donc avec l'espace là c'est plus particulier avec l'espace vécu. En quatrième c'est l'une des premières fois où je travaille avec l'espace vécu [c'est le cours dans lequel se trouvait l'enquêteur]* », que comprendre ?

Cet extrait montre une catégorisation pertinente pour le professeur : les cours de géographie se répartissent en deux groupes, ceux dans lesquels la relation des élèves avec l'espace se fait par l'espace vécu, ceux dans lesquels la relation des élèves avec l'espace se fait autrement. A partir de cette catégorisation, un travail sur le texte seul est nécessaire : existe-t-il d'autres traces verbales de cette catégorisation ? Existe-t-il des indices de définitions de l'enseignement de la géographie, autres que : « *faire de la géographie, c'est toujours les mettre en relation avec l'espace* » ; et partant d'autres catégorisations que « *espace vécu* »/autre. Enfin, quelles propositions viennent étayer, argumenter la (ou les) catégorisation(s) : quelles qualifications du professeur, de la situation, des élèves, du contexte social, de la géographie, etc. ? L'analyse s'attache ici au sens construit par le professeur. L'enquêteur recueille, se fait éventuellement confirmer les raisons, les motifs que donne le sujet et cherche à en dresser un tableau d'ensemble.

Dans un deuxième temps, la proposition doit être reliée au référent que le sujet désigne. Dans ce cas, c'est la totalité du cours qui est concernée. Il faut alors revenir au texte de l'entretien pour un repérage systématique des propositions qui qualifient l'ensemble du cours. Par exemple : « *il y a des enjeux derrière. Moi c'est pas neutre, c'est même très politique quand je fais cours comme ça* ». L'analyse de l'entretien procède ainsi systématiquement à la mise en relation entre catégorisations et cours entier, puis entre catégorisations et fragments de cours. L'hypothèse qui justifie cette partie de l'analyse est que aucun fragment de cours, et à plus forte raison aucun cours, n'est le produit d'une connaissance idéale, parfaite et entière de l'action chez le professeur. Cette connaissance est certainement pertinente pour l'action, mais plutôt composite et d'inégale précision. L'analyse doit permettre d'établir la liste des éléments de qualité souvent inégale qui la composent : catégorisations, qualifications, exposés de motifs. L'entretien est ainsi recomposé, réordonné en fonction des fragments de cours identifiables.

Il reste alors une troisième étape qui consiste à rapprocher les différentes catégorisations opérées par le professeur pour chaque fragment ou pour le cours entier, de l'activité conduite pour tenter de comprendre comment ces catégorisations se combinent (convergence, renforcement, atténuation, contradiction etc.) de telle manière que le professeur produise ce qui a été observé. A ce stade de l'analyse, c'est bien une interprétation des raisons pour lesquelles le cours est ainsi agencé, avec ses contenus, ses modes d'interaction, etc., qui est conduite. En aucune manière, il n'y a reconstitution de la démarche du sujet : elle est

inaccessible au chercheur qui ne peut compter que sur les motifs que le professeur lui communique. Mais cette reconstruction doit d'une part être compatible avec les catégories, les qualifications, les motifs rapportés par le professeur ; et d'autre part être opérée avec des catégories de chercheur fonctionnelles pour l'ensemble des cours et des professeurs étudiés.

Cette volonté d'articuler l'analyse du texte de l'entretien (et des textes réflexifs en général) et du référent avec lequel il est lié par la production des données de la recherche, m'amène à ne pas utiliser les méthodes bien codifiées d'analyse de contenu, qui valent pour les entretiens biographiques pris seuls : analyse propositionnelle du discours (Ghiglione, 1991), analyse structurale du discours (Demazière et Dubar, 1997). Cela explique aussi que je ne recours pas à des procédés d'analyse lexicale automatisée (ALCESTE par exemple), utilisés parfois en didactique de la géographie (Clerc, 1999) et en histoire de la géographie (Chevalier, 2000) pour caractériser les genres de textes utilisés en géographie scolaire, tout particulièrement les manuels.

Le travail d'analyse de textes réflexifs (entretiens, écrits de professeurs-stagiaires) est ainsi fondamentalement différent dans la pratique de recherche de ce qu'est l'entretien dans la pratique de formation, dans laquelle le formateur a le statut d' « observateur impliqué ». Il serait sans doute pertinent qu'en IUFM, des séminaires s'adressent spécifiquement aux formateurs, pour éclaircir ces distinctions, matériau et méthodologie à l'appui, entre connaissance interne de l'action (de formation) et connaissance de l'action pour le chercheur.

Conclusion

1° Les épistémologies de la géographie et de l'histoire ne doivent pas seulement être conçues comme des contenus d'enseignement dont la formation initiale doit garantir la transmission, à charge pour les professeurs stagiaires de s'en approprier des éléments pertinents pour leur pratique. Les résultats provisoires de l'équipe en projet « *Epistémologies-Professionnalisation-Didactiques* » montrent que, dans le contexte d'une formation dite par alternance intégrative, **informations épistémologiques et pratiques s'imbriquent dans l'exercice d'une réflexivité des professeurs-stagiaires sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils sont**. Le modèle des logiques disciplinaires pourrait être capable d'exprimer une part de la complexité de l'entrée dans le métier des professeurs d'histoire-géographie (cette part qu'éclaire le rapport épistémologie/pratiques). Les combinaisons de logiques nécessaires pour qu'il y ait enseignement expriment des **déséquilibres passagers, des fragilités durables, des contradictions parfois** entre les intentions et les productions. Elles sont **au service de « façons de se construire comme professeur d'histoire-géographie »**. Je désigne ainsi l'articulation problématique (instable, fragile) entre une idée générale qu'a le professeur-stagiaire de ce qu'il peut devenir comme professeur d'histoire-géographie et des outillages qui lui permettent de réaliser que cette idée lui convient. Ce qui nécessite que l'installation très progressive de ces outillages (en particulier lorsqu'il ne s'agit pas de la reproduction de pratiques classiques) ne mette pas systématiquement le professeur-stagiaire en difficulté pendant les cours.

2° Les résultats provisoires de cette recherche-production me paraissent réaliser les potentialités de ce type de recherche, que je présente au chapitre 4 (voir en particulier la figure 4.5). Elle apporte en effet à la recherche sur la formation et l'enseignement :

- un potentiel d'évolution des cadres conceptuels reçus : **elle plaide pour l'exploration et la structuration d'un domaine situé entre les recherches des spécialistes**

d'épistémologie qui analysent plutôt (et c'est tout à fait normal) des textes, des œuvres, redécouvrent des auteurs importants pour la géographie savante et pour la géographie scolaire, **et les modèles de la formation** issus de recherches conduites souvent dans d'autres secteurs professionnels, d'autres systèmes éducatifs et sans référent disciplinaire scolaire ; modèles qui se diffusent dans la formation, alors même que leurs bases théoriques sont équivoques (c'est le cas des modèles de formation fondé sur le « paradigme » du professeur-praticien réflexif –Paquay et al. 1998, Saussez, Ewen et Girard, 2001).

- des thèmes de recherche à explorer : **concernant le processus d'entrée dans le métier, elle invite à explorer la complexité disciplinaire**, laquelle est souvent minorée (renvoyée à l'évidence d'une maîtrise acquise des contenus par les professeurs-stagiaires).

Figure 6.9 : Proposition de contenus d'un tronc commun pour étudiants historiens et géographes, futurs enseignants d'histoire-géographie*

Contenus <i>Modalités</i>	Contenus de géographie (et d'histoire)	L'enseignement et l'apprentissage de la géographie (et de l'histoire)	Les métiers de l'enseignement
<i>Cours et travaux dirigés</i>	<p>Histoire et épistémologie de la géographie, de l'histoire</p> <p style="text-align: center;">↕</p> <p>Géographie :</p> <ul style="list-style-type: none"> -le système-Monde -environnement -géographie urbaine -géopolitique et géographie politique 	<p>Didactique de la géographie (problématiques, concepts)</p> <p>« cours » articulés à des TD : analyses de cours (texte, vidéo) et de productions d'élèves (Ecole élémentaire, collège, lycée)</p> <p style="text-align: center;">↕</p>	<p>Histoire du système éducatif et de l'enseignement de la géographie et de l'histoire</p> <p>Approches sociologiques du travail et de l'identité professionnelle des enseignants</p> <p style="text-align: center;">↕</p>
<i>Terrain</i>	Dossier : question d'actualité, enquête	<ul style="list-style-type: none"> -Observation outillée de séances ou de cours (en alternance avec cours et TD) -Rencontre et entretien avec des professeurs 	<p>-Le travail des professeurs en dehors de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rencontre avec des personnes de catégories non enseignantes de l'Education nationale
<i>Evaluation</i>	Étude de cas : analyse d'une situation qui peut être éclairée par l'une ou l'autre des problématiques, des modèles, des études emblématiques présentées en cours et en TD	Étude de cas : description problématisée et outillée d'une situation, d'un type de pratiques ; description référencée à l'un ou l'autre des champs (épistémologie, didactique, histoire/sociologie)	Étude de cas (voir case ci-contre)

* la proposition est faite hors tout contexte local
 ⇔ relations entre différents éléments de l'enseignement

3° Ce que m'a permis de décrire l'étude des rapports épistémologie/pratiques pose plusieurs questions aux Universités et aux IUFM :

- **quelle conception et quels contenus donner à la « pré-professionalisation » à l'Université ?** *A priori* trois types de contenus seraient pertinents dans un tronc commun géographie, pour tous les futurs enseignants potentiels qu'ils soient historiens

ou géographes. Outre des contenus d'épistémologie de la géographie et de géographie choisis en fonction des enjeux que représentent leur enseignement dans le secondaire, des contenus de didactique paraissent nécessaires en relation avec les cours d'épistémologie pour cerner les enjeux de la transmission de représentations géographiques du monde et, d'autre part des contenus mixtes d'histoire et de sociologie de l'éducation, pour appréhender le monde professionnel de l'enseignement, son évolution et les déterminations sociologiques et historiques des enseignements disciplinaires (voir figure 6.8).

- **quelles pratiques de formation initiale disciplinaire dans les IUFM ?** En particulier, quelle modalité concrète de l'alternance terrain/formation, de façon à ce que les formateurs de l'IUFM se construisent une connaissance des processus de formation chez leurs stagiaires qui permettent à ceux-ci d'en enrichir la représentation qu'ils en ont pour eux-mêmes ? Quelle modalité concrète d'articulation formation disciplinaire/formation transversale ? Cette recherche laisse penser que les professeurs-stagiaires tireraient sans doute bénéfice d'ateliers d'analyses de pratiques croisant des apports de didactique disciplinaire (dont les épistémologies des disciplines) et des apports transversaux de psychosociologie et de psychologie(s) (concernant l'identité professionnelle et les relations avec les élèves). Enfin, quel rapport de la formation disciplinaire avec la recherche en éducation et en formation ? A quelles conditions la connaissance produite par des chercheurs (formateurs) sur la formation peut-elle participer à la construction, chez les professeurs-stagiaires, de leur connaissance de l'action dans l'enseignement ?

DIDACTIQUE ET APPROCHE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Introduction

Les deux chapitres précédents ont permis de progressivement se rapprocher de l'« inscription » des professeurs d'histoire-géographie dans leur métier. Cette « inscription » les confronte à des structures disciplinaires, à des logiques souvent hétérogènes, à un changement disciplinaire contemporain certain tout en étant assez indéterminé et à la nécessité en se construisant en début de carrière une « façon d'entrer dans le métier ». Le présent chapitre poursuit cette approche du métier en s'attachant au travail enseignant.

L'approche de l'enseignement comme travail s'est développée depuis dix ans¹¹⁰, tandis que perdure chez beaucoup d'observateurs, la position qui consiste à renvoyer l'action professionnelle à des déterminants de qualité personnelle (charisme, force de conviction, autorité, etc.). Il s'agira ici au contraire de considérer **le travail enseignant comme une « gamme d'activités concrètes référées à une position spécifique dans la division du travail et le système des relations professionnelles »** (Billard, 1993, p.20) **et comme un rapport subjectif de chaque personne concernée à ces activités concrètes**. J'essaierai d'approcher les points de vue des professeurs sur ce qu'est leur activité, dans leurs relations non seulement avec des publics d'élèves mais aussi avec leurs hiérarchies professionnelles, avec leurs collègues et avec le public des parents d'élèves, dans les environnements de travail singuliers que sont les établissements scolaires.

S'agissant du travail, les approches de didactique sont normalement pauvres puisque leur regard se focalise sur la transmission et la construction de savoirs disciplinaires. La transposition didactique attire l'attention sur les opérations qui permettent de rendre enseignable et évaluable un objet issu du monde scientifique. Les modèles de l'auto-référence font valoir plutôt une logique d'adaptation aux publics d'élèves et de normalisation des pratiques par les manuels. Toutefois, les chapitres précédents ont mis en évidence une certaine technicité du métier, la nécessité de faire quotidiennement se rencontrer des logiques hétérogènes, la diversité des positions possibles dans les changements qui affectent la géographie scolaire, la vigueur des transformations personnelles à l'entrée dans le métier etc. Les contenus enseignés en géographie sont apparus, ce qui est capital pour la didactique, dépendants de tous ces éléments. Dans le fil de ces analyses, il est légitime de rechercher ce en quoi une approche du travail chez les enseignants d'histoire-géographie permettrait de mieux comprendre les déterminations des contenus disciplinaires enseignés.

Par ailleurs, le thème des difficultés professionnelles des enseignants et des enseignants en difficulté est maintenant bien installé publiquement (reportages télévisés, livres témoignages de « jeunes profs » à chaque rentrée scolaire¹¹¹). Les Académies ont mis en place des

¹¹⁰ Les recherches sur le travail enseignant se multiplient depuis quelques années, notamment en sociologie : Barrère A. (2002) *Les enseignants au travail*. Paris, L'Harmattan ; Tardif M. et Lessard M. (1999) *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, Les Presses de l'Université de Laval

¹¹¹ Les publications sont en réalité de genres différents : **essais et pamphlets** : Maschino R., 2002, *Parents contre profs*, Paris, Fayard ; Brenner E. (dir.), 2002, *Les territoires perdus de la République Antisémitisme*,

structures et des dispositifs d'aide pour ces enseignants (depuis 1989 dans l'Académie de Lille par exemple). Il est donc difficile de se tenir à l'écart de la réalité sociale du travail des enseignants et de ses difficultés, même lorsque son propre point de vue de chercheur est centré sur la transmission et la construction de savoirs disciplinaires.

Mon intention est ici de me confronter à la question du travail enseignant dans la perspective (éventuelle) de faire évoluer la façon dont la didactique de la géographie appréhende les pratiques des professeurs. Le chapitre se situe donc hors du périmètre de la didactique, mais avec la visée de repérage de nouvelles hypothèses pour la didactique de la géographie. Sur le plan du processus de recherche, il correspond à une phase de sensibilisation susceptible de faire évoluer la façon de penser l'activité des enseignants. L'hypothèse est que : **l'étude de difficultés d'enseignants au travail, en insistant sur la complexité des déterminations de leurs pratiques, permet de considérer ces dernières davantage comme des ensembles auto-organisés que comme des résultats (contraints, déterminés) ou des arrangements (stratégiques)** (voir figure 7.3)

Deux vues très partielles du travail des enseignants seront proposées. La première examine les difficultés au travail exprimées par des enseignants de toutes disciplines. La seconde privilégie l'échelle de l'établissement comme niveau de différenciation significatif dans l'organisation du travail enseignant. Ces deux tableaux partiels se sont élaborés au sein d'une équipe de recherche conjointe INRP/Groupe d'études sociologiques¹¹².

Ce chapitre permet de :

- changer d'échelle : des professeurs d'histoire-géographie, passer à l'ensemble des professeurs du secondaire pour cerner certains aspects importants de leurs contextes d'activité ;
- changer de point de vue : partir de la globalité du travail enseignant plutôt que de la transmission de connaissances disciplinaires pour interroger la didactique ;
- examiner les modalités d'articulation de la didactique avec d'autres spécialités dans les processus de recherche.

1. Le « travail en miettes » des professeurs du secondaire

La recherche dont ce texte est issu est de type ethnographique. Elle porte sur la souffrance au travail des enseignants. Elle a conduit une équipe de chercheurs à s'insérer pendant plusieurs mois dans la vie d'établissements scolaires secondaires : trois collèges et trois lycées répartis en trois académies, entre des localisations urbaines centrales, urbaines périphériques et rurales. Entre quinze et vingt-cinq enseignants par site se sont longuement entretenus avec nous de leur travail dans l'établissement, des aspects faciles et difficiles, agréables et désagréables de leur métier, du plaisir et de la souffrance au travail des professeurs. La méthodologie de la recherche consiste à remonter par « matrices » descriptives et explicatives

racisme et sexisme en milieu scolaire, Milles et Unes Nuits ; **témoignages de nouveaux professeurs** : stress, fatigue, abattement, sentiment d'échec : Mondot J.-F. (2000) *Journal d'un prof de banlieue*. Flammarion, J'ai Lu ; **compilations d'entretiens** dans lesquels l'expression du désenchantement ou de l'épreuve du harcèlement côtoie celle de l'épanouissement personnel et de l'engagement professionnel : d'Almeida-Topor H. (2002) *Si c'était à refaire Les professeurs*. Paris, Seli Arslan

¹¹² « Souffrance au travail et constructions identitaires dans la profession enseignante », 2001-2004, recherche dirigée par F. Lantheaume (INRP, Groupe d'Etudes Sociologiques). Equipe IUFM de Basse-Normandie, coordonnée par C. Grandin.

de plus en plus englobantes, des données (entretiens et observations) à une « théorisation ancrée »¹¹³.

Les paroles des professeurs reprises dans cette section sont le produit d'une première sélection et d'une synthèse, d'extraits d'entretiens qui se rapportent au problème suivant : *En relation avec quoi, à quelles occasions la souffrance au travail se manifeste-t-elle ?* Les entretiens évoquent des évolutions, des situations, des épreuves, des moments critiques en relation avec la perception (éventuelle) de difficultés professionnelles. Dans le traitement que j'en fais, je ne retiens que des extraits se rapportant à des situations présentées comme assez fréquentes, partagées par beaucoup des enseignants rencontrés. Aucune citation ne renvoie à une épreuve ou à un moment critique particulier dans une carrière ou dans une année scolaire précise.

1.1. « *Etre professeur, ce n'est plus enseigner* »

Le travail des enseignants se disperse en tâches et en rôles nettement différents, juxtaposés. Il est difficile de dire tout ce que l'on fait au juste quand on est enseignant. On peut s'y essayer sous forme de liste, rejoignant ainsi la forme qu'utilisent certains sociologues pour caractériser le travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999, chapitre 3).

« C'est-à-dire que maintenant, ce n'est plus enseigner, c'est penser à prévenir qu'il va falloir passer des commandes, à prévenir qu'il y a tel ordinateur qui ne marche plus, à aller voir l'intendance pour savoir si on peut acheter telle chose. C'est se concerter avec des collègues parce qu'en techno, on travaille ensemble, on est trois et un demi-poste [...] C'est tout ça et puis on nous dit que les conseils de classe vont arriver vite alors il faut rentrer les notes. Des rendez-vous qu'il faut donner. Les troisième sont en stage cette semaine, ça me donne des heures dans la journée, il faut que je parte les visiter en me disant : *il faut que je sois rentrée pour faire mon cours après* » (professeur de technologie en collège).

Par ailleurs, dans le lieu même où le professeur est censé enseigner, la tâche d'enseignement cède la place à une pluralité d'activités et de rôles. Ce qui semblait auparavant naturellement lié, se délie, se fragmente. Les échéances se multiplient, des rythmes différents s'entrecroisent qu'il va falloir rendre compatibles dans son activité quotidienne. Mais on prend surtout conscience de cette « dé-liaison » par les interruptions du flux du cours. Enseigner c'était faire cours. Continuité et cohésion semblaient suffire à garantir qu'on faisait son métier d'enseignant.

« Donc il faut arrêter et on perd beaucoup de temps et ce n'est pas satisfaisant. On n'a pas le rythme qu'on devrait avoir et je dirais que moi personnellement dans ma vie professionnelle c'est ce que j'ai constaté comme plus grosse différence entre il y a quelque années et maintenant. Il y a quelques années encore, je dirais six à sept ans peut-être, on pouvait faire cours, il n'y avait pas d'interruption. C'était les élèves qui faisaient le cours pratiquement. Quand on avait une classe moyenne, on posait une question et c'était les élèves qui faisaient avancer le cours. Maintenant avec les élèves tels qu'ils sont, ça ne peut plus fonctionner comme ça parce qu'ils ne répondent pas » (professeur d'histoire-géographie en collège)

« Moi quand j'étais élève, globalement la majorité des élèves écoutaient les profs quels que soit ce qu'ils nous racontaient. Quand on nous demandait d'apprendre nos listes de conjugaison, on les

¹¹³ La référence épistémologique et méthodologique de cette recherche est l'ouvrage de deux sociologues de l'Ecole de Chicago : Glaser et Strauss, intitulé *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research* (1967). La démarche de la « théorisation ancrée » est présentée par exemple, dans Demazière D. et Dubar C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Essais et recherches, au chapitre II

apprenait. Alors que là c'est un peu différent. Là quand on prend une classe, on a intérêt à être un peu animateur d'une certaine façon » (professeur de français en collège).

La continuité de l'activité, la cohésion du texte co-produit par le professeur et les élèves se sont perdues. Pour beaucoup d'enseignants, il n'y a pas de logique nouvelle qui vienne se substituer à cette synchronisation des attentes et du travail du professeur et des élèves, à cette fluidité. On cherche des indicateurs : la mesure de l'effectuation (ou non) de la tâche continue de se faire pour certains, en volume de contenus enseignés, relativement au total des échanges professeur-élèves. En langues vivantes, l'unité de mesure langue enseignée/français s'impose d'elle-même. Plus généralement dans les phases dialoguées des cours, les ruptures de rythme apparaissent préjudiciables.

« En Langues, quand les élèves n'ont pas appris, ils ont un langage extrêmement faible, on va vite arriver à ne plus pouvoir travailler ! Ou alors il faut tout le temps faire parler français et ce n'est pas ce qu'on est censé faire. C'est vrai qu'on est parfois amené à le faire, à parler pratiquement tout le temps français mais ce n'est pas ce qu'on devrait faire. C'est pour moi le côté frustrant, c'est d'arriver à certaines situations d'impossibilité à enseigner ! » (professeur d'anglais en collège).

« C'est-à-dire que les élèves sont beaucoup plus forts que toi ! On peut leur raconter la guerre de 14, si une fois qu'on a lu le texte et qu'on pose des questions personne ne lève la main... Et on obtient peur par rapport à ce qu'on obtient sur le même texte dans un autre groupe. Un groupe qui fait de l'obstruction, c'est quelque chose de très dur ! » (professeur d'histoire-géographie en collège).

La légitimité de la discipline enseignée ne s'impose pas d'emblée. Plusieurs logiques interfèrent avec celle de la transmission de connaissances : le fonctionnement social de la classe, l'orientation des élèves. Le tout est à prendre en charge en même temps pendant la classe.

« Il faut gérer ce problème de niveau, les règles de vie qu'il faut poser et reposer et puis ils découvrent une nouvelle matière et après ils s'aperçoivent que ça ne leur plaît pas. Donc là j'en ai une qui me dit : Madame, la compta ça ne me plaît pas, je veux faire de la coiffure. Et cette fille je vais l'avoir pendant un an comme ça » (professeur de comptabilité-bureautique en lycée professionnel)

Dans le périmètre des activités du professeur sont apparus des tâches, des rôles qu'il rattache à d'autres professions que la sienne. Il y a le sentiment qu'à certains moments, y compris dans la classe, le professeur est en charge d'un autre travail que celui d'enseigner. Les « déliations » apparues dans l'activité d'enseignement semblent laisser place libre à des cohérences possibles, mais organisées autour de figures professionnelles non enseignantes : le psychologue, l'éducateur, l'assistante sociale, etc. C'est une façon de dire que ces tâches, ces rôles nouveaux exigent des compétences que les professeurs n'estiment pas avoir. C'est aussi le constat que ces figures pour l'instant, prennent tout l'espace nécessaire pour la recomposition éventuelle d'une continuité de l'action, d'une cohérence de l'activité.

« On nous demande d'être psychologue, d'être parent. Etre psychologue, on n'est pas formé pour ça. On nous demande de remplacer certaines catégories de personnes qui sont complètement absentes dans la formation des adolescents. Je crois qu'on a tendance à gommer le rôle d'éducateur que l'on a et aussi d'enseignant. La partie enseignant est en train d'être complètement effacée. C'est la partie éducateur uniquement qui prend la place. Ça prend maintenant plus de la moitié de notre temps » (professeur de français en collège).

« Je me rends compte que depuis que je suis au collège, je fais plus de l'éducation dans tous les sens, même de l'éducation au travail général, que un réel savoir » (professeur de français en collège)

« Je pense que le professeur remplace le père, la mère, le grand-père, la grand-mère... Il doit faire un peu tout et être aussi assistante sociale, il doit régler les conflits, il doit faire je ne sais quoi, toutes sortes de choses. Donc on peut penser qu'un professeur est un bon professeur s'il [un élève] peut se

confier à lui...Il isole un peu le professeur de sa tâche d'enseignant et lui attribue toutes sortes de fonctions qui tournent plus autour de l'affectif » (professeur d'anglais en collège)

« Quand ils arrivent en sixième sans savoir lire, ils sont malheureux ! J'y reviens, mais c'est vrai. Et on nous demande à nous de trouver des moyens, à nous, à nous...et ça c'est très fort aussi...d'aider des enfants en difficulté du point de vue de la lecture. On ne nous a jamais appris à apprendre à lire à un enfant. Je n'ai jamais fait de stage non plus, les orthophonistes sont qualifiés, mais nous on ne l'est pas. On nous demande d'être un peu tout ça alors que je n'ai jamais eu un cours là-dessus » (professeur de français en collège)

La synchronisation naturelle de l'activité d'enseignement du professeur et des élèves fait place à une désolidarisation, à une dissociation de l'activité entre des logiques, qui dès lors se confrontent dans la classe et dans l'établissement. Ces logiques de l'affectif, de l'éducatif, de l'aide, qui progressent avec l'évolution des publics scolarisés font exister un champ d'intervention professionnelle, dans lequel il y a place jusqu'au cœur de la classe, pour d'autres « cohérences » que celles construites à partir de l'acte de transmission de savoirs : cohérences construites autour des motivations des élèves, de leur orientation, de leur socialisation etc. Ce champ d'intervention « périphérise » ce qui reste de l'enseignement, une fois que les questions de relations sociales dans la classe, d'orientation, de centres d'intérêt des élèves, en sont distraites pour être traitées sous la pression des événements, en temps spécifiques à l'intérieur du cours. Il apparaît alors d'autant plus difficile de faire partager aux élèves, une signification de la discipline scolaire que l'on enseigne. Au total, le sentiment qui domine est celui d'un empiètement de « l'espace » professionnel, par des logiques disparates et centrifuges. Ce sentiment d'empiètement va de pair avec une juxtaposition de segments d'activité, qui affleurent dans l'emploi du temps quotidien, portés par des rythmes différents (celui de l'évaluation, celui des stages, celui de la vie de classe, celui de l'orientation, celui de l'intendance etc.).

1.2. Etre professeur, c'est devoir faire ses preuves devant les élèves.

Si les professeurs ne s'estiment pas qualifiés pour certains rôles qui s'imposent dans leur travail, le doute est venu se loger aussi dans leur approche de l'enseignement. La relation professeur/élèves s'est renversée. Le problème n'est pas tant de « faire cours » que de prendre en compte et savoir réagir aux façons dont ce que l'on propose est reçu. Le point de vue de la réception du message (du cours) par le destinataire est vécu comme dominant.

On est amené à se poser des questions sur la classe, sur la façon de faire, sur l'adaptation des activités proposées aux élèves d'aujourd'hui, questions qu'on ne se posait pas ou qui ne se semblaient pas se poser avant :

« Moi je pense que ce qui a changé dans les collèges depuis 20 ans que j'enseigne, c'est l'élève. Moi je prends mon cas personnel. On en a discuté l'autre jour avec des collègues. Moi je ne me suis jamais posé la question de savoir si les profs étaient percutants, s'ils avaient une ligne directrice et puis...Non, nous il y a vingt ans quand la famille était structurée et qu'on disait que l'Ecole c'était important, on ne remettait pas en cause les collègues. Alors on chahutait avec certains, mais il n'y avait pas une remise en cause telle qu'elle est actuellement » (professeur de mathématiques en collège)

« Quand j'ai commencé dans les années 70, on sortait d'une période où les enfants étaient marqués, triés, sélectionnés...Quand on a commencé à enseigner avec nos idées on a eu l'impression de s'amuser. Ce n'est plus du tout le cas aujourd'hui. Je trouve les gamins extrêmement consommateurs. Le travail de recherche, je suis effaré de devoir le faire sur cinq ou six séances. On travaille sur l'histoire et le sport avec le prof d'EPS. Le but c'est qu'ils choisissent un jeu du Moyen-Age et qu'ils en trouvent les règles, qu'ils les écrivent et qu'ils le jouent et le fassent jouer aux autres. Ça devrait

être intéressant pour les élèves. J'ai un élève qui n'a rien fait depuis X mois. Rien ! » (professeur d'histoire-géographie en collège)

« Alors ça c'est vrai que des gens comme moi, on a vécu cette nouvelle manière de faire en partant d'activités de ce qu'on savait, on a pas été formés comme ça nous, on est, enfin bon, moi j'ai été formée avec des profs, on met le cours, on apprend le cours, on fait les exercices. Donc nous on a eu du mal à rentrer dans le truc » (professeur de mathématiques en collège)

Le travail du professeur s'individualise ou devrait s'individualiser en autant de façons qu'il y a de « matière » (d'élève) différente à transformer. Cela ne paraît guère possible. Le travail s'éparpille à la poursuite de cet objectif impossible.

« Il faut arriver à gérer le groupe et à tirer le meilleur de chacun [...] On en discute souvent et il n'y a pas de solution miracle en fait. Pour moi je ne sais pas. A part faire cinq cours différents. Mais pour l'instant je ne sais pas comment gérer. Ou alors je donne des devoirs à la carte : toi tu en es là et je te donne ça ; toi tu en es là je te donne ça ! Pour l'instant je ne me vois pas faire ça mais peut-être qu'un jour j'y arriverai. Enfin je serai contrainte de le faire. Pour moi la difficulté c'est ça » (professeur de comptabilité-bureautique en lycée professionnel)

« Pour faire passer un savoir, plus du savoir que du savoir-faire, je suis obligé de, parce que je suis obligé de, parce que je peux pas m'occuper de, et il y a toujours ce lot d'élèves [...] Je vais m'occuper de un tel ou de tel autre, qu'est-ce que je fais avec les autres ? Hein, alors, je leur donne du travail ? Et quand est-ce que je le corrige ? C'est-à-dire qu'on court, on court toujours après quelque chose » (professeur de français en collège).

Pour ce travail qui se démultiplie, qui se fragmente dans la classe en cherchant la meilleure adéquation avec des élèves différents, les professeurs estiment souvent avoir peu de repères. L'« expérience » n'en fournit pas de stables, les souvenirs d'élève fournissent parfois un contre-modèle mais pas de solution pour mieux faire :

« Je prépare toujours. On pourrait penser qu'avec l'expérience on pourrait se permettre d'arriver les mains dans les poches, ce n'est pas vrai. Je dirais que c'est de moins en moins vrai étant donné qu'on a des élèves de plus en plus hétérogènes, qui sont de plus en plus inattentifs donc il faut toujours pouvoir fournir quelque chose » (professeur de français de collège)

« Le cours qui fait que l'élève est passif, il reçoit, il ingurgite, bien sûr il faut qu'il apprenne, faut qu'il y ait du savoir. Vous avez dû être comme moi quand j'étais élève, on grattait, on grattait, on grattait. J'essaye de...mais je me débats parce que je ne peux pas individualiser. Je veux faire qu'il y ait un travail de fait en cours, parce qu'on parle du travail hors cours, mais le travail en cours, où est-ce qu'on en est ? » (professeur de sciences de la vie et de la terre en collège).

La formation n'est pas toujours une aide : elle est même vécue parfois comme un obstacle qu'il faut lever pour pouvoir faire son travail avec les classes « réelles ». Les formateurs étant déconnectés des conditions normales de travail des enseignants, leurs propositions idéales n'ont pas de prise sur ce réel :

« Les déceptions [en formation] ça a été lié où l'intitulé ne correspondait pas forcément à ce que moi j'attendais. Par exemple au moment où c'était la pleine effervescence en URSS et où j'enseignais la Russie et je suis revenue avec l'impression que je n'avais pas de bagages pour enseigner la Russie. Et là ça a été une déception. C'était plutôt un débat intellectuel sur ce qu'est la Russie aujourd'hui. Ce qui n'était pas inintéressant mais la déception était par rapport à : j'ai mon fichu cours dans telle classe à faire et je ne sais pas comment l'enseigner ! J'ai fait ce stage-là et au bout du compte, je ne sais toujours pas. Il y a des stages, alors que j'étais nouvelle dans le métier, j'en revenais en disant : je n'arriverai jamais à faire ça ! Ou à faire aussi bien ! Et c'est pareil je me suis un peu décomplexée par rapport à ça. Les gens qui ont préparé ces stages ce sont des chercheurs, ils ont éventuellement une classe, ils peuvent se permettre de passer douze heures à préparer un cours. Mais toi, tu ne peux pas ! Donc tu en veux à ces gens-là...
- Du temps qu'ils ont ?

Tout simplement d'avoir présenté un truc idéal ! Tout est pensé...Et toi tu n'as pas le temps et en même temps c'est vrai que quand tu as de la bouteille, tu gagnes du temps sur des trucs comme ça » (professeur d'histoire-géographie de collège).

« On a une revue professionnelle, on trouve des articles qui sont parfois embellis ou vraiment expérimentaux ; sur l'évaluation, il y a des écrits extraordinaires, on a l'impression que celui qui l'écrit ne fait que du volley toute l'année ou que du foot » (professeur d'éducation physique et sportive en lycée)

Enfin, une plainte assez générale concerne le manque de temps collectifs de travail, de temps de concertation. La plainte se focalise sur les emplois du temps, sur « le nouvel emploi du temps » en particulier, sur l'individualisation des horaires de travail et sur la multiplication des tâches qui rendent difficile la concertation. Concertation qui serait maintenant indispensable pour donner aux enseignements une cohérence qu'ils n'ont pas d'emblée, pour les élèves.

« Des emplois du temps très chargés et serrés puis aussi de la part de certains collègues l'envie de faire bande à part et de ne pas travailler ensemble, justement parce que c'est un établissement tranquille » (professeur d'anglais en lycée)

« C'est un lycée avec beaucoup d'enseignants, et au bout de cinq ans, je ne connais pas certains collègues. Je n'en connais que le nom. Je ne peux associer un visage et un nom [...] Avec le peu de travail d'équipe on peut vite se retrouver isolée. On peut aller à se laisser prendre à ce rythme à travailler dans son coin comme ça. C'est la raison pour laquelle je demande à être professeur principal chaque année, et de seconde en particulier » (professeur de français en lycée)

« Tu as une heure de creux en même temps que la prof de français avec qui tu aimerais bien bosser mais en même temps tu as ton stock de photocopies à faire. Donc tu vas profiter qu'il n'y a personne à ce moment-là [...] Tu vois c'est un truc qui nous bouffe un peu et qui ne laisse pas de temps pour ce qui serait plus important. Mais seulement quand tu es en face d'une classe le fait que tu n'aies pas échangé avec le prof ça ne va pas de mettre en difficulté alors que le fait que tu n'aies pas fait tes photocopies ça va te mettre en difficulté ! Alors qu'au fond on y gagnerait tous et les élèves aussi en priorité sur le fait d'identifier un petit peu mieux ces liens là » (professeur d'histoire-géographie en collège).

Les classes ont changé : il faut davantage faire ses preuves à chaque heure. Il faut intéresser, il faut convaincre. Il s'est produit un renversement de la relation examinateur/examiné. Aujourd'hui, c'est le professeur qui doit faire ses preuves. Mais il est dépendant pour cela de phénomènes qu'il ne maîtrise pas chez les élèves.

« Si l'enfant fonctionne bien avec tel professeur, on va dire que c'est un bon professeur. S'il ne fonctionne pas bien, on va dire que c'est un mauvais professeur ! Beaucoup d'enfants fonctionnent à l'affectif et même si on pense qu'on a bien fait son métier, si l'enfant ne se sent pas trop bien il va dire que c'est un mauvais professeur. Je pense que les critères de jugement à ce niveau-là ont beaucoup changé » (professeur d'anglais en collège)

« Je travaille beaucoup sur la motivation des élèves, j'essaie de les faire participer de façon agréable. Ce que je trouve désagréable, c'est d'avoir des élèves qui refusent de faire quoi que ce soit, qui n'ont pas envie de bouger, qui créent des conflits dans les classes. Pour moi, c'est l'aspect négatif de l'enseignement. En fait je suis en situation d'échec par rapport à ces élèves-là. Mon rôle ce n'est pas d'être avec un élève pour essayer de le sortir quand il ne le veut pas » (professeur de mathématiques en lycée professionnel).

L'image du renversement du point de vue dominant sur le cours de l'émetteur (professeur) au récepteur (élève) correspond à une évolution en ciseaux. D'un côté la relation professeur-élèves est devenue très complexe, là où auparavant à quelques individus près il y avait soumission à l'autorité. Elle est devenue une relation de service banale par laquelle le

producteur de service doit anticiper, susciter, satisfaire, relancer, faire évoluer la demande des clients. Mais elle ne se résume pas à cela puisqu'elle se combine à des relations affectives, à des relations de pouvoir (évaluation, orientation) et à des relations de savoir. Par son développement, la relation de service a sans doute rendu plus visibles ces autres relations et les a placées dans l'ordre du négociable. Dans le même temps les professeurs ont à construire chez les élèves (faire construire) une cohérence scolaire là où, auparavant, la cohérence était donnée en même temps que la relation d'autorité ou bien n'était pas l'objet de questions. Or, la complexité même de la relation professeur-élèves rend plus difficile cette construction. Par les ruptures qu'elle impose dans le flux des interactions portant strictement sur des objets de savoir, elle rend plus ardue la tâche d'établir des liens entre les énoncés de connaissance ou entre ces énoncés, les disciplines scolaires et le monde. Par ailleurs, les prescriptions de l'institution renforcent cette contradiction en favorisant la dispersion des efforts des professeurs.

1.3. Etre professeur, c'est consentir parfois à conforter un système qui ampute son activité d'enseignant d'une partie de sa signification.

La contradiction entre d'un côté, une adaptation aux publics scolarisés et de l'autre, une prescription ambivalente (à la fois trop explicite et trop implicite) rejaillit sur le sens du travail. Tout d'abord, les repères qui permettent le jugement sur son propre travail sont rendus instables par l'adaptation nécessaire aux publics. Pour certains professeurs, les repères officiels sont faux. D'une façon plus générale, les professeurs ont l'impression d'avoir changé de critères ou de ménager, de se soumettre à certains critères qui ne les satisfont pas pleinement.

« A partir du milieu des années 80, je le vois à certains signes. Incontestablement. Je garde des photocopies de copies, des cours anciens et quand je compare ce que je faisais comme cours ou donnais comme devoirs au début du lycée avec aujourd'hui, c'est très net, il y a réduction.

-Il y a une réduction de vos exigences ?

Une réduction des exigences, du message, des savoir-faire. Incontestablement. Pour autant, je me refuse à employer la formule traditionnelle, classique et sans explication qui consiste à parler de baisse du niveau. Je dirai que le niveau a changé parce que le public a changé. C'est tout. C'est un fait et je supporte assez mal que certains le nient. Le discours officiel en particulier est tout à fait faux à ce sujet [...] J'arrive bon an, mal an, à préparer mes élèves au bac mais, vous savez, mes élèves ils auront le bac avec ou sans moi. Le bac est profilé de telle manière que même s'ils sont mal préparés dans une discipline, ils vont l'avoir. Aucun professeur n'est aujourd'hui assez mauvais pour empêcher ses élèves d'avoir le bac. Faut qu'il y ait une équipe complète de malades ! C'est rare statistiquement » (professeur d'histoire-géographie en lycée)

« Les critères de jugement des élèves ont aussi changé. Il y a dix ans, on pensait qu'un élève était un bon élève quand il obtenait de très bons résultats. Maintenant, je ne pense pas être la seule à avoir modifié mon jugement, je dirais qu'un bon élève ça peut être un élève qui n'obtient pas des résultats mirobolants mais qui est attentif, gentil, poli, qui ne dit pas de grossièreté, qui s'assoit correctement... enfin tout ce genre de choses du comportement ! Et ça, ça a changé aussi ! Maintenant on dit qu'on a une bonne classe quand on a une classe sympa. Il y a sept ou huit ans, on disait qu'on avait une bonne classe quand on avait une classe performante. Le mot « bon » n'a plus le même sens » (professeur d'anglais en collège).

« On est dans un monde où ils peuvent exploser à chaque moment, il faut faire attention à tout ce qu'on dit. On se maîtrise tout le temps. On en peut pas leur dire des choses... On ne peut pas leur faire des rappels à la loi, il faut faire tellement gentiment que ça perd tout sens ! Il faut être dans la subtilité parce que c'est des boomerangs, ça nous revient sous forme de violence, on porte plainte » (professeur d'éducation physique et sportive en lycée).

Les prescriptions nouvelles contribuent très largement à faire perdre le sens des priorités. D'une part, elles tombent de façon désordonnée sur les enseignants, qui y font face en ordre dispersé d'une discipline à l'autre. Ils se concentrent donc chacun pour sa discipline sur les changements que ces prescriptions demandent. La référence de l'élève, de ses difficultés dans la discipline, est difficile à tenir en même temps que la référence disciplinaire qui change. D'autre part, les nouveaux dispositifs liés à l'interdisciplinarité (Itinéraires de Découverte, en particulier) ne prévoient pas de moyens adaptés qui permettraient la concertation et un travail pensé en fonction des élèves et de leurs difficultés à donner une cohérence à l'ensemble des enseignements. C'est donc au professeur de réaliser la quadrature du cercle : à moyens constants, aider des élèves de plus en plus souvent démunis, à créer des liens entre les différents compartiments de l'Ecole, alors même que son travail propre est de plus en plus souvent vécu sur le mode de la compartimentation des tâches.

« Il faut également bien savoir et bien jongler avec les différentes matières du français, c'est-à-dire que dans une même séquence, il va falloir associer certains outils de langue maintenant parce que les, même les noms ont changé [...] les séquences nous obligent à une certaine globalité qui fait qu'on n'a plus tellement le temps en même temps de travailler les difficultés des élèves » (professeur de français en lycée).

« On lui tend la main [à l'élève en difficulté] sur ce qui va pas ou voilà. Mais on ne peut pas le faire tout le temps et puis ça c'est, c'est du, comment dire, on bouche des tout petits trous, mais on ne fait pas. On ne comble pas tout ce qui n'est pas su, pas appris, on ne les met pas au boulot pour autant hein. On les fait travailler un quart d'heure. C'est gagné sur l'heure » (professeur de mathématiques en lycée)

« Traitement de la difficulté scolaire. Moi ça me fait tristement rigoler ! Parce que la classe de sixième que j'ai, on est cinq adultes à intervenir en TDS. Ca veut dire que pour le traitement de la difficulté scolaire, je les vois une fois tous les quinze jours. Ca y est, j'ai trouvé la solution parce que je me dis : « traitement de la difficulté scolaire, ça veut dire quoi, déjà ? Ce n'est pas si simple ! ». Traiter les difficultés à tous niveaux, pour moi. Alors je ne vais pas leur remettre une louche de ce qu'on fait, donc là j'ai travaillé la lecture de consignes en toutes matières. Mais je les ai vus trois fois ! [...] On ne peut pas organiser cela correctement ! Au bout du compte, on est quand même obligé de prendre un créneau. Parce qu'une fois tous les quinze jours, me raccrocher à un travail ce n'est pas si simple non plus parce qu'il n'aura peut-être pas progressé à la vitesse voulue ! Alors ça, moi ça me dérange beaucoup ! » (professeur de mathématiques en collège)

« Dans les grosses difficultés, il y a le poids des instructions officielles. Quand on les lit, il y a tout ce qu'on devrait faire. Arriver à élaguer, à faire des priorités, ça demande un vrai travail de titan. On est censé travailler en interdisciplinarité en français en cinquième en tenant compte du programme d'histoire, en tenant compte du programme de musique, en tenant compte de ceci, de cela. Par ailleurs, il faut qu'on ait fait acquérir aux élèves telle ou telle notion. C'est vraiment démesuré, c'est vraiment trop important. On n'a pas forcément les mêmes priorités que les collègues, les classes se retrouvent mélangées, ce qui fait que tous les élèves n'ont pas vu les mêmes choses, il faut adapter, ça, c'est un gros travail » (professeur de français en collège).

« Autrefois les leçons étaient faites sur un mode répétitif [en langues vivantes] et même les élèves très faibles pouvaient à force de rabâchage être capables de produire une phrase. Maintenant on leur demande plus de jugeote et les élèves étaient plutôt meilleurs il y a quelques années. Enfin, disons qu'on avait des cours plus homogènes il y a quelques années. Maintenant on a un peu de tout et les concepteurs de manuels pensent que les élèves sont plutôt meilleurs et c'est au prof de faire le tri et je pense que c'est le plus difficile à gérer ça parce qu'un élève assez faible se trouve confronté à un texte qui est long » (professeur d'anglais en collège)

Souvent, les professeurs protestent contre l'implicite des textes officiels en ce qui concerne les grandes orientations et l'évolution insidieusement imposée du travail.

« On a des horaires non formulés, globalisés, une présence en continu dans l'établissement, sous un aspect bienveillant... Dans une demi-génération, le temps de travail aura augmenté d'un tiers. C'est comme l'annualisation dans le privé » (professeur d'histoire-géographie du lycée)

« Les modifications des exercices du bac. Je pense que l'institution a une stratégie périphérique. Elle ne va pas me dire : « Faites comme ça ou ne faites pas comme ça ! » mais elle met au point des stratégies périphériques pour m'obliger à faire comme ça. L'évaluation par exemple. L'institution tolère, sait que je pratique comme ça, elle me laisse faire. J'ai la chance d'être ce que je suis. Je m'appuie sur le fait que ça marche » (professeur d'histoire-géographie de lycée)

Quand il s'agit de l'évolution des pratiques dans un domaine délimité (disciplinaire, interdisciplinaire), la plainte s'élève contre un cadrage explicite porteur d'obligations supplémentaires.

« L'an dernier un élève qui ne voulait rien faire, à la limite, je pouvais lui dire : écoute, tu restes dans ton coin, du moment que tu ne nous embêtes pas, c'est ton problème. Et je n'en ai pas beaucoup, mais j'en ai deux ou trois qui sont restés dans cette attitude là pendant deux ou trois stages et quand ils ont vu ce que les autres faisaient et que finalement c'était sympa, ils s'y sont mis. [...] Tandis que là [avec les IDD] étant donné qu'il faut évaluer un gamin, je ne peux pas lui dire : écoute si ça ne t'intéresse pas, tu restes dans ton coin et tu fais autre chose ! Je me sens une obligation de les faire travailler. Et c'est vrai que je n'y suis pas habitué moi puisque je n'ai pas de cours ! Je me sens normalisé, c'est peut-être ça qui me gêne. La normalisation ne me convient pas » (professeur de sciences de la vie et de la terre en collège)

« Multiplier les casquettes, c'est bien gentil, mais... L'IDD, j'ai passé deux heures ce matin à parachever un truc que j'ai fait pendant les vacances. Un compte-rendu de ma séance du 21 octobre pour mon collègue d'EPS, qui avait les élèves cet après-midi. Ca m'a pris deux heures parce que je suis nul en informatique mais aussi parce qu'il fallait passer le témoin et qu'il fallait bien que je le fasse de toute manière. Si j'avais été seul, je n'aurais pas eu à le faire » (professeur d'histoire-géographie en collège)

En invitant à se concentrer sur des évolutions disciplinaires spécifiques, sur des efforts interdisciplinaires difficiles à mettre en œuvre dans les conditions de travail actuelles, les textes officiels sont lus comme portant des valeurs avec lesquelles des professeurs sont en désaccord. L'émiettement du travail est le symptôme de la domination de ces nouveaux principes. Leur prégnance empêche de reconstruire quelque chose, là où les professeurs ont pris conscience d'une « dé-liaison ». Des professeurs se trouvent donc contraints de travailler à conforter un système qui ampute la signification qu'ils donnent à leur activité.

« Ce que je reproche aux IDD et que je reprochais aux Parcours diversifiés c'est qu'il n'y ait plus de formation. Quand vous entriez dans un collège, il y avait un programme, un début et une fin. L'élève était formé à quelque chose. Avec les IDD, il faut piocher dans leurs compétences, pour leur fabriquer quelque chose. Par exemple, dans un IDD, l'objectif est de construire un mobile. C'est très bien, ils vont fabriquer un mobile. C'est très bien, ils vont faire quelque chose de concret. Mais seront-ils capables de fabriquer une voiture, de fabriquer une casserole [...] L'Ecole sert à apprendre à apprendre. Si vous regardez bien toutes les disciplines, elles vous apprennent à travailler certaines parties de vous-même, elle vous apporte des connaissances sur vous-même. La Biologie vous apprend à découvrir la nature [...] Alors qu'avec un système comme les IDD, on restreint les choses. On apprend aux élèves à faire quelque chose d'utile » (professeur de sciences de la vie et de la terre en collège).

« Une langue vivante c'est comme un sport, ça se pratique régulièrement. Même s'il y avait une déperdition en cours, mine de rien, je vois ce que ne peux plus faire en cours et ce que je pouvais faire avant, c'est-à-dire tout l'aspect civilisation et culture. Maintenant c'est du saupoudrage [...] J'ai l'impression d'être dans une maison où il y a plein de trous et je plâtre les trous comme je peux, ça s'ouvre en cours d'année et il faut reboucher. Je ne fais pas mon métier correctement comme je le voudrais. [...] Ce sont les mêmes qui vont s'en sortir et ce sont les mêmes qui vont être pénalisés, ç'a été fait par un gouvernement de gauche. Je suis très en colère et à force de faire du saupoudrage, de

faire du plâtre, ce n'est pas la façon dont je travaille, ce n'est pas ce que je voulais faire quand j'ai choisi ce métier. Qu'est-ce qui se passe concrètement ? Ca va dans le sens du système, je fais des heures en plus, bénévoles. (professeur d'anglais en lycée)

« La dérive de l'enseignement du français elle est, bon, je crois que maintenant c'est clair, c'est une dérive techniciste ou technicienne, comme on voudra. Moi je la trouve inquiétante [...] On est là pour apprendre à lire des descriptions, à faire des descriptions, l'élève s'il est bon, si l'élève et bien, ma foi, fait confiance à son prof, et bien, de confiance il fera ce qu'on lui dit de faire, mais est-ce qu'il mesurera l'enjeu qui est derrière ? Et est-ce que tous les profs font passer cet enjeu, c'est-à-dire, il s'agit de savoir regarder le monde qui est autour de soi, c'est-à-dire qu'il y a l'enjeu de connaissance du monde qui nous entoure, et pas seulement un enjeu scolaire je dirais, mais c'est même plus qu'un enjeu littéraire [...] C'est apprendre à porter un certain regard sur le monde qui nous entoure » (professeur de français en lycée).

Les changements de repères (les repères de ses propres pratiques, de l'évaluation officielle, de l'organisation des enseignements disciplinaires) disent surtout la « dilatation » du travail. Non seulement le travail enseignant correspond à des tâches qui se sont diversifiées, différenciées, y compris à l'intérieur de la classe, mais c'est aussi :

- prendre en charge souvent seul, la transformation de ses propres manières de faire ;
- ce qu'on ne peut plus faire comme avant (et que l'on cherche quand même à faire sous une autre forme parce que l'on pense que c'est conforme aux intérêts des élèves ;
- ce qu'on fait mais qu'on ne voudrait pas faire, parce que cela conforte un fonctionnement que l'on désapprouve ;
- ce qu'on voudrait faire mais que l'on n'arrive pas à faire dans les conditions qui sont posées.

Le travail en miettes des enseignants du secondaire, c'est donc la diversification de tâches perçues comme juxtaposées, sous l'effet de l'irruption de logiques différentes auxquelles il faut bien faire face dans les classes et entre les cours. C'est la recherche et la mise en œuvre de solutions insatisfaisantes pour fabriquer des liens, de la cohérence à partir de publics, de situations et de relations composites et instables. C'est enfin toute une partie invisible qui a tendance à se développer, faite d'adaptations, d'arbitrages, de consentements, de renoncements.

1.4. Un sens du travail difficile à construire pour les professeurs du secondaire ?

Repérage des tensions constitutives du travail enseignant

Trois pôles et trois niveaux significatifs se détachent dans les descriptions par les enseignants de leur activité. Les **trois pôles** sont :

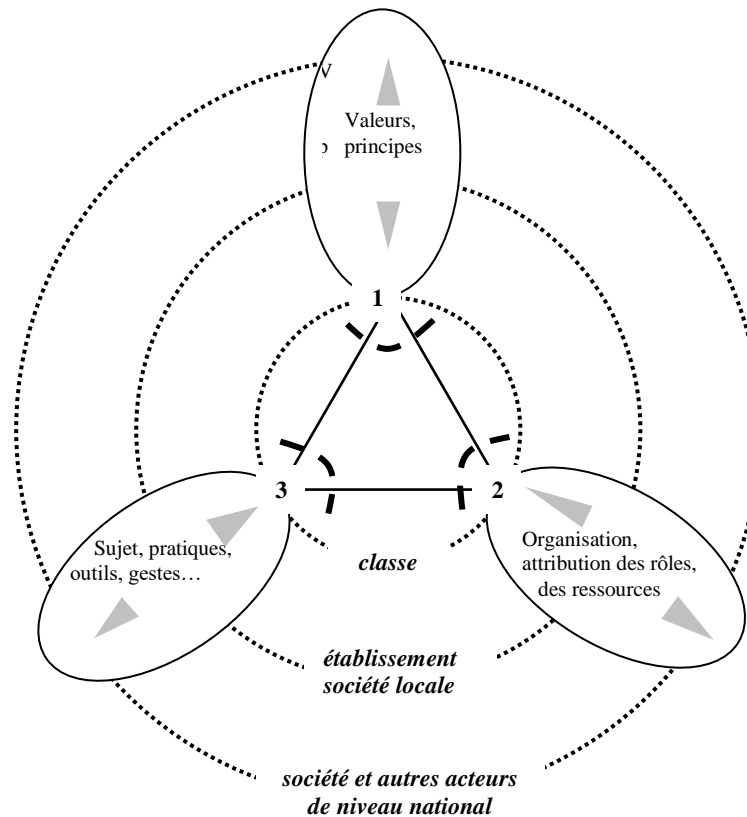
-celui **du sujet** : les professeurs eux-mêmes, leurs pratiques, leurs outils, leurs gestes, leurs mots, leurs sentiments, leurs relations avec des collègues, avec la direction, avec les élèves ;

-celui **de l'organisation du travail scolaire** : les programmes, les nouveaux dispositifs, les examens, les décisions de la direction de l'établissement, les emplois du temps, les notes, les conseils de classe ;

-celui **des valeurs et des principes fondateurs qui légitiment le travail des enseignants et l'institution scolaire**. Souvent, les questions posées sur ou les difficultés éprouvées dans l'activité doivent être lues (elles le sont par certains professeurs) à partir d'un désaccord sur les valeurs qui fondent (doivent fonder) le fonctionnement de l'institution scolaire.

Les trois niveaux sont ceux **de la classe, de l'établissement et de l'Education nationale**. Les témoignages et les analyses des enseignants relient de façon plus ou moins systématique les trois niveaux. Ce qui a changé dans la façon de faire cours, dans les relations avec les


Figure 7.1. Repérage de tensions structurant le travail des enseignants



Le travail des enseignants implique les trois pôles : des principes fondateurs, de l'organisation et du sujet ; sur chacun d'entre eux, trois niveaux se distinguent, la classe, l'établissement, le niveau national. Ce sont des niveaux articulés et non pas emboîtés : ils traversent « de part en part » toute situation professionnelle (en classe, sur le lieu de préparation des cours, entre la classe et la porte de l'établissement).

Les tensions entre les trois pôles et les trois niveaux permettent une représentation de ce qu'est le travail enseignant. Le travail lui-même ne consiste pas en une mise en cohérence globale qui serait hors de portée d'un individu ou même d'un collectif d'individus, mais en une confrontation avec et dans ces tensions.

Deux types de tensions, avec possibilités de discontinuité, de discordance, sont repérables :

 Tensions, discontinuités relatives à la relation de travail (il n'y a pas de travail sans prescription, sans système d'attributions des rôles et des ressources, sans légitimité pour fonder la production de service, et bien sûr sans sujet mis en face de la « matière » à transformer)

En 1 : l'ensemble composé des pratiques du professeur et de l'attribution des rôles et des moyens, n'est plus orienté par un principe fondateur. C'est par exemple un professeur de français en lycée qui dénonce la « *dérive technicienne* » de l'enseignement du français. Elle met en œuvre les nouveaux programmes, la nouvelle conception de l'enseignement ; mais elle craint que le sens de la formation des élèves par le français (« *porter un certain regard sur le monde* ») se soit perdu. Plus précisément, elle laisse penser qu'elle arrive à tenir cette finalité de formation, malgré la dérive technicienne ; mais que tous les collègues n'arriveront pas à faire partager ce sens de l'enseignement du français à l'ensemble des élèves.

En 2 : l'ensemble composé des pratiques du professeur et des valeurs qui les légitiment, n'est plus en adéquation avec la façon dont les institutions définissent les rôles, assignent des tâches, distribuent des moyens. Il y a alors un désaccord profond de la personne avec la voie suivie par l'institution qui démantèle un secteur et renonce à ses devoirs. Elle se sent gardienne des intérêts de la discipline et des élèves. Par exemple, un professeur d'anglais dénonce l'abandon par l'institution du principe de l'accès à la culture pour tous les élèves, en anglais. Alignant sa pratique sur ses principes, elle est amenée à travailler en dehors des créneaux horaires prévus, suivant des modalités qu'elle invente, pour pallier la défaillance de l'Etat.

En 3 : les pratiques s'élaborent en tension, voire en rupture avec l'ensemble principes fondateurs/attribution institutionnelle des rôles et des ressources. Dans ce cas, la diversification des activités, la multiplication des tâches risque de faire perdre de vue, toute intention personnelle ou collective, toute représentation de sa propre place dans un ensemble de relations professionnelles : on perd pied. « *Je pense que je suis de plus en plus là, on nous demande de plus en plus de choses. On a de plus en plus de casquettes depuis quelques années et les gens comme moi qui ne sont pas organisés il y a un* »

moment où ça déborde. Est-ce que c'est une question d'âge, je n'en sais rien. Mais moi ce que je vois, c'est que je n'y arrive plus. Je n'arrive plus à tout assumer. Donc je lâche » (professeur de mathématiques en collège).

tensions, concurrences, entre les différents échelons intervenant dans la relation de travail.

Sur le pôle des valeurs : **concurrence de systèmes de valeurs**. De nombreuses descriptions signalent une concurrence entre les références qui légitiment les contenus des relations professeur-élève. Souvent, la partie relation de service (savoir susciter, anticiper, satisfaire, renouveler les demandes) est perçue comme venant de l'extérieur (niveau local : pression des parents ; niveau national : changement de statut du professeur) pour concurrencer la relation d'autorité conférée à la personne détentrice de savoir, dans la classe.

Sur le pôle de l'organisation : **difficultés de mise en œuvre de dispositifs** demandés ou encouragés par l'institution ; voire négociés entre équipe de professeurs et direction. La direction d'un collège met en place un dispositif de Traitement de la Difficulté Scolaire, qui prévoit un certain nombre d'heures et d'intervants. Cependant, les conditions concrètes de mise en œuvre avec les contraintes des emplois du temps, interroge le professeur de français : « *traitement de la difficulté scolaire, ça veut dire quoi, déjà ? Ce n'est pas si simple !* ». Le contenu de l'heure de TDS résulte d'une opération de découpage d'éléments prélevés dans des périmètres disciplinaires différents, et homogénéisés pour permettre un traitement par un professeur seul (travail sur les consignes dans les différentes disciplines)

Sur le pôle du sujet : **discordances ressenties entre ce que l'on peut faire et ce que des outils** qui font partie de l'environnement habituel (qui façonnent les pratiques) proposent. Par exemple, les manuels (logique nationale) de plus en plus difficiles, de moins en moins compatibles avec ce que les élèves sont. « *Les concepteurs de manuels pensent que les élèves sont plutôt meilleurs et c'est au prof de faire le tri et je pense que c'est le plus difficile à gérer* » (professeur d'anglais en collège).

La présentation qui précède est analytique. Il ne faut pas exclure d'une part que **des tensions apparaissent à l'échelle individuelle en plusieurs des articulations** décrites. D'autre part on pourrait utiliser cet outil de repérage à l'échelle d'un établissement, pour décrire la part de **fabrication collective** de ces tensions.

élèves, ne renvoie pas seulement à la classe, à telle personne ; mais aussi à un niveau local, qui est celui de l'établissement, de ses élèves et de ses enseignants, ainsi qu'à un niveau national pour l'évolution sociale générale ou pour l'évolution de la prescription.

En combinant ces deux structures (trois pôles, trois niveaux), on obtient une grille de lecture d'une grande partie des interrogations des enseignants sur le sens de leur travail ainsi que de certaines des difficultés qu'ils mentionnent. Les sources de tension sont nombreuses entre ces pôles et ces niveaux (voir figure 7.1). Le travail des enseignants peut être défini comme constitué par ces tensions. La confrontation avec ces tensions amène à faire des choix, à élaborer des stratégies qui font partie du travail. **Le sentiment d'empiètement de l'espace professionnel, celui de devoir faire ses preuves devant les élèves ou encore de ne pas faire ce qu'il serait bon de faire, se nourrit de ces tensions.**

Deux cas : Arlène V. (professeur d'anglais) et Jean-Pierre H. (professeur d'histoire-géographie)

Deux études de cas permettront de préciser ce en quoi les sources de tensions entre sujet, organisation et valeurs, structurent le travail d'enseignants. J'ai choisi les cas de deux professeurs d'un même établissement (lycée), professeurs très différents par leurs façons de s'inscrire dans ces tensions.

Arlène V. : revendiquer comme vérité sa façon de faire le métier

Arlène V. est professeure agrégée d'anglais. Elle a 47 ans et travaille depuis quatre ans dans le même lycée. La description qu'elle fait de ses pratiques se focalise sur l'évaluation et sur les contenus culturels.

Pour l'évaluation des écrits de ses élèves, elle a inventé un codage très précis qui lui permet d'être explicite dans ses jugements et dans l'appréciation des progrès des élèves. Le codage et la transmission

des copies ont permis de construire une connivence avec eux. Elle se sert de sa propre expérience de professeur se formant (préparation de l'agrégation) pour dire à ses élèves ce qu'elle attend d'eux.

« Sinon quand on leur rend leurs copies j'ai un système. Quand ils ont travaillé et qu'ils n'ont pas réussi, c'est difficile. Je ne corrige jamais en rouge. Je corrige avec des couleurs très gaies turquoise ou rose. S'ils font une erreur énorme, je mets un cyclone en rouge et j'écris horreur, mais c'est une blague entre nous et ils comptent leurs cyclones maintenant et je surligne en jaune. Il y a toujours quelque chose de bien dans une copie »

« Je fais toujours un petit laïus et je leur donne carrément mon expérience personnelle, je leur dis que moi, à une des matières de l'agrégation, j'ai eu un sur vingt et j'avais travaillé un an pour ça et que je m'étais pas découragée, que j'avais essayé de comprendre, que j'avais pleuré un bon coup, mais surtout ne jetez pas votre copie à la poubelle car c'est à partir de ça qu'on peut voir »

Les contenus culturels de ses cours sont définis en fonction de ce qu'elle estime être la distance entre ses élèves et « la culture ». Cette distance est variable suivant les établissements. Aussi estime-t-elle nécessaire d'établir un diagnostic de cette distance moyenne à la culture pour décider ensuite des textes, des films, des auteurs auxquels les élèves doivent prioritairement avoir accès.

« Je pars du principe que quand on a des élèves à Henri IV, à Paris ou quand on a des élèves à G., ce n'est pas la même chose. L'accès à la culture est quand même bien différent. Si on parle d'accès à la culture c'est trop prétentieux, mais au moins des graines de culture pousseront de toute façon, quelque soit l'élève, même si c'est dix ans après ».

Ces choix d'enseignement pourraient s'étudier en tant que tels, dans une recherche de didactique : quelles conceptions de l'apprentissage sous-tendent les pratiques d'évaluation ?

Quelles conceptions des finalités de l'enseignement de sa discipline donnent un sens à ses choix ? Cependant, analyser les choix de cette professeure dans une perspective qui nous fait passer de l'activité du professeur à son travail, est aussi pertinent. En effet, en se focalisant sur la description de ces deux aspects de son activité (l'évaluation, la culture) elle nous aide à cerner le jeu de tensions auxquelles elle répond et qu'elle contribue à entretenir ainsi.

Ces tensions s'exercent à deux niveaux : le niveau national en ce qui concerne l'enseignement de contenus culturels, le niveau local en ce qui concerne les normes et les exigences en matière d'apprentissage chez les élèves.

A l'échelle de l'Education nationale, Arlène V. estime que les réformes de l'enseignement des langues vivantes au lycée vont à l'encontre de la mission de l'Ecole, de démocratisation de l'accès au savoir et à la culture. Concrètement, la réduction des horaires de première langue vivante en première L, l'amène à délaissier la partie de son enseignement consacré aux contenus culturels, de façon à ce que les questions de maîtrise de la langue ne soient pas délaissées. Or, le principe qui fonde sa pratique est l'accès de ses élèves à la culture, quels qu'ils soient. Du coup, elle tente de faire au mieux, introduisant des contenus d'une façon qu'elle trouve insuffisante et sans commune mesure avec ce qui devrait être fait. Elle fait des cours supplémentaires bénévolement, pour limiter les effets de la réduction horaire sur ses pratiques.

« Ce qui s'est passé, c'est que en première L, qui n'a plus du tout la spécificité L en langues, ils ont le même nombre d'heures que dans les autres sections, sauf que c'est anglais approfondi. Ce qui m'exaspère c'est que ce sont toujours les mêmes qui vont tirer leur épingle du jeu de cette réforme. Moins d'heures de cours, ça veut dire que les élèves doivent compenser par l'autonomie. Ça va bien pour les élèves qui sont épaulés par leurs parents à la maison, ça va bien pour les élèves qui ont les moyens, la culture chez eux, les autres ils se débrouillent ».

« Je vois que je ne peux plus faire en cours et ce que je pouvais faire avant, c'est-à-dire tout l'aspect civilisation et culture. Maintenant c'est du saupoudrage ».

A l'échelon local, de l'établissement, des tensions naissent d'une différence entre façons de faire son métier de professeur, plus particulièrement de professeur d'anglais. Une façon de faire très différente s'était imposée dans l'établissement lorsque Arlène V. est arrivée (médiatisation locale des professeurs de l'établissement). Cette façon faisait référence : elle était bien jugée, encouragée même par la direction. Par contre, chez ses praticiens elle ne semblait pas s'accompagner d'exigences vis-à-vis des élèves comparables avec celles d'Arlène V. Celle-ci s'est donc trouvée confrontée à des problèmes de maîtrise de la langue et de travail des élèves. Les pratiques d'évaluation qu'elle décrit sont une réponse à la divergence de normes d'apprentissage et de conceptions du métier de professeur d'anglais, avec une partie de ses collègues déjà en place.

« C'est tout le clinquant, la vitrine, les médias, je n'ai jamais vu autant de médias que dans cet établissement. Je n'ai jamais tant vu les personnes de l'établissement dans les journaux locaux, toutes les semaines, vraiment un besoin d'être reconnu »

« La majorité des gens ici ont été élèves, surveillants, professeurs et seront professeurs jusqu'à la fin de leurs jours. C'est pour ça que je pense à l'Ecosse, c'est très difficile d'être accueillie »

« Pour moi, je le répète, ce lycée, c'était Versailles, parce qu'il y avait des choses ahurissantes, une liberté excessive, beaucoup de copinage, donc on ne peut pas avoir d'autorité sur quelqu'un qui ne fait pas son boulot »

« On exige des choses des élèves et certaines personnes ne se l'appliquaient pas à elles-mêmes. Il y a ça et puis il y a aussi tout le travail non fait je suis désolée de le dire mais c'est la réalité. Le travail non fait face aux élèves et après on se récupère les élèves et là j'en viens aux difficultés du travail. Les difficultés du travail c'est de rapiécer, de colmater les brèches essentiellement parce que le travail n'a pas été fait »

Deux tensions majeures structurent le travail d'Arlène V. : la rupture de l'institution avec la mission de démocratisation de l'accès au savoir et à la culture, abandon dont elle essaie d'endiguer les effets à son niveau ; l'écart d'exigences et de conceptions entre elle et certains de ses collègues, écart qu'elle tente de compenser notamment dans le domaine de l'évaluation. **Le travail de Arlène V. se structure donc autour d'une revendication de sa façon de faire le métier comme une vérité, comme une référence plus légitime, plus forte que les prescriptions. Elle construit aussi une relation particulière avec les élèves (ou avec certains d'entre eux) qui est largement tributaire de la grande distance maintenue avec certains collègues et avec les instances consultatives et décisionnelles de l'établissement (conseil d'administration, direction). Elle a conscience de ne pas travailler bien en faisant comme cela, en allant « dans le sens du système », en faisant « des heures en plus, bénévoles » tout en ayant l'impression de « boucher les trous ».**

Jean-Pierre H. : être quelqu'un de repéré

Jean-Pierre H. est professeur certifié d'histoire-géographie. Il a 58 ans et travaille dans le même lycée depuis 28 ans. La description qu'il fait de ses pratiques donne l'impression qu'il est parfaitement outillé pour assurer le rôle qu'il s'est construit, de médiateur entre les élèves et sa discipline scolaire.

« Je suis un médiateur, je suis un vulgarisateur et donc ma fonction est de comprendre ce qu'est et comment évoluent ces deux disciplines et de pouvoir les faire passer auprès des élèves et c'est renouvelé chaque année [...] il y a eu les cours avant le 11 septembre et maintenant il y aura des cours après le 11 septembre »

L'important est donc la qualité de la médiation qu'il opère entre le monde tel que le donnent à voir ses cours d'histoire-géographie et les élèves. La forme, dit-il, est secondaire, ce qui laisse penser que cette qualité repose largement sur des propriétés intrinsèques de la personne.

« Ne pas être pris en défaut de compétence de la part de quelqu'un qui serait à même de juger, ne pas prendre de retard sur l'évolution des disciplines, être à jour des informations, être en prise sur l'actualité. Déjà je dirai la qualité du produit. Il y a aussi la qualité de la transmission, peu importe si c'est par le biais d'un travail de groupe, si c'est par le biais d'une digression, si c'est par le biais d'une mise au point, si c'est par le biais d'un cours magistral, ça existe, il ne faut pas s'en priver. Est-ce que c'est bon et vrai ? Est-ce que c'est dit correctement ? A partir de là, tu peux tout construire »

Sa pratique est la référence sur laquelle tout le reste s'aligne. Les manuels scolaires sont qualifiés par rapport aux pratiques de l'équipe d'histoire-géographie qu'il dirige. Avec l'institution et notamment avec les réformes interdisciplinaires, l'adéquation est revendiquée. Jean-Pierre H. parvient ainsi à créer une continuité entre une réforme nationale récente (l'introduction des Travaux Personnels Encadrés), le niveau local (la tradition d'une pratique de « l'autonomie » dans le lycée et lui-même (introduceur de ces pratiques dans le lycée il y a trente ans et formateur académique dans le domaine du « travail autonome »).

« Dans les manuels qu'on a choisis, il y a énormément de travaux de groupe, il y a peu de cours. J'aime bien voir les élèves par groupe de trois s'amener leurs propres réponses, les découvrir, les échanger [...] Un manuel qui est très représentatif de notre façon d'enseigner, c'est le manuel de géographie de seconde. Sur un chapitre de dix pages, il y en a huit qui sont des documents, questionnements, méthodologie, découverte, étude de cas »

« C'est une tradition [les TPE] c'est issu de tous ces gens qui se sont impliqués, comme l'équipe de G. ; il y a 25-30 ans, le travail indépendant, le travail autonome. J'y étais prêt mentalement [...] Nous, nous étions les promoteurs, cela n'a pas posé de problèmes »

L'entretien dégage une impression de grand équilibre. Il ne faut pas négliger le travail régulier de remise en perspective de l'expérience accumulée au fil des réformes, des dispositifs successifs pour parvenir trente ans plus tard à ce récit qui conduit sans heurts, des débuts de la carrière aux réformes les plus récentes. C'est bien sûr un travail de sélection car l'histoire de l'histoire-géographie du secondaire n'est pas une succession de réformes centrées sur le développement des responsabilités dévolues aux élèves dans la production du savoir scolaire (voir chapitre 5, section 1).

Le rapport de Jean-Pierre H. avec l'institution ne va pas cependant sans dénonciation. Les modalités de mise en œuvre de réformes sont sévèrement critiquées, en particulier les incohérences entre niveau national et niveau académique.

« J'ai participé à un stage « module » où les intervenants étaient les créateurs des modules venant de Paris. Je suis reparti avec une plaisanterie qui n'engage que moi : « A croire que sans les modules, Jésus et Mahomet n'auraient pas réussi à enseigner ». les modules c'était la révolution. Il n'y en a plus en première et c'est devenu une demi-heure en seconde [...] On commence quelque chose, on ne le finit pas, on ne vous dit pas pourquoi, on vous dit qu'il faut le faire, on ne vous explique pas pourquoi. »

Deux axes structurent le travail de Jean-Pierre H.. Tout d'abord l'axe d'une continuité retravaillée, peaufinée grâce à des choix professionnels (de formation), à des choix de manuels, à une volonté de pratiques collectives dans le lycée. Les tensions passagères inévitables avec des programmes et avec des textes qui ne sont pas orientés par les valeurs qu'il prône (autonomie, responsabilisation, mutualisation) sont effacées de ce récit. Ensuite, une tension, un désaccord apparaît avec ce que les centres de décision produisent comme

comportements et comme décisions contradictoires pour les innovations. Du coup, le travail de Jean-Pierre H. pourrait se définir comme : **tenir la ligne de l'innovation tranquille. Etre prudemment moderne. Rendre la nouveauté familière et proche des populations locales. Construire la confiance, avoir en retour une notoriété méritée. Ne pas faire d'écart : le programme de terminale et le baccalauréat sont des périmètres desquels il vaut mieux exclure l'innovation, pour assurer les résultats qui confirmeront la notoriété du professeur.**

« Parfois je fais de la rétention. J'ai peur d'amener mes élèves sur des pistes un peu trop modernes, qui seraient mal reçues. Je suis très réservé pour leur conseiller le jour du bac, des schémas de type chorèmes ou des organigrammes »

« C'est-à-dire les gens envoient leurs enfants ici, c'est l'image de la confiance, de la sécurité, mais aussi avec son revers : « on met nos enfants chez vous parce qu'on a confiance en vous »

« Le bon prof [...] c'est quelqu'un de repéré, c'est quelqu'un qui a une personnalité. C'est sous forme d'une intonation que je répondrais le mieux : « c'est Monsieur X », « c'est Madame Y » quand les élèves utilisent cette formulation, c'est que c'est un bon prof ».

Cette première incursion dans le domaine du travail enseignant confirme l'intérêt qu'il y a à porter en didactique, aux « systèmes » de conceptions (chapitre 5) pour comprendre les pratiques enseignantes souvent juxtaposées, hétérogènes. **Les conceptions de l'environnement professionnel (technique, pédagogique, social, institutionnel, etc.) gagnent en force** dans le tableau dressé ici. **Le niveau local prend de la consistance.** Il ne s'agit pas d'un arrière-plan, mais d'une construction collective avec ses phénomènes d'opposition de conceptions et de pratiques ou au contraire, d'élaboration d'un fonds commun minimal. Certains choix individuels (des pratiques classiques d'enseignement de l'histoire-géographie dans des collèges situés en ZEP par exemple) se comprennent mieux, si on ouvre le champ d'observation et la formulation d'hypothèses au terrain de l'établissement. A ce niveau, se construisent des représentations du public de l'établissement et de son évolution, de ce qui est bon comme enseignement pour lui, de ce qui est adéquat comme comportements et comme exigences de la part des professeurs vis-à-vis de lui.

Par ailleurs, on saisit combien **les outils que se fabriquent ou que se choisissent les professeurs (manuels, évaluation, fabrication d'exercices) sont inséparables de manières de faire, de conceptions des relations avec les élèves, qui elles-mêmes engagent des conceptions du métier, des façons de s'y identifier à des figures de référence** (le médiateur pour Jean-Pierre H., la « semeuse de graines de culture » pour Arlène V.). La recherche en didactique gagnerait donc à ouvrir son champ d'observation aux processus de fabrication, de mise au point, d'évolution, d'appropriation de ces outils. Outils avec lesquels les professeurs entretiennent des rapports très personnels, alors qu'ils sont en même temps publics (dans la classe) et importants pour les apprentissages des élèves.

2. Première approche de la dimension locale dans le travail enseignant et ses difficultés

Les observations qui précèdent indiquent que l'échelon local : celui de l'établissement et de l'aire de recrutement de sa population scolarisée, a une pertinence dans la définition des tensions constitutives du travail enseignant. L'établissement secondaire a obtenu depuis 1975 (et le statut d'établissement public national promulgué par la loi Haby) une autonomie pédagogique, administrative et financière. La loi d'orientation de 1989 a notamment précisé les conditions de l'articulation entre les objectifs politiques nationaux et l'autonomie des établissements, à travers l'élaboration et la validation de projets d'établissement. L'exercice de cette autonomie a incité nombre de chercheurs à essayer d'identifier un « effet

établissement » (Cousin, 2000). Mais pour ce qui concerne l'approche du travail enseignant et de ses difficultés, le plus important est que l'établissement est le champ (presque) clos d'enjeux concernant filières, options, nombre d'élèves et de classes, postes d'enseignants et de personnel technique et administratif, dispositifs pédagogiques spécifiques. Ces enjeux, par les rapports de force qu'ils suscitent, comme par leur traduction matérielle en emplois du temps, en répartition de classes, jouent un rôle important dans la définition des conditions du travail. Je vais tenter maintenant de préciser l'approche de cet échelon local en esquissant une première formalisation et en l'assortissant d'une étude de cas (d'établissement).

La consistance d'un échelon local, entre le niveau politique national et le niveau de la pratique professionnelle de l'enseignant, invite à réfléchir au rapport des professeurs à l'espace local, dans lequel ils exercent leur profession.

2.1. Le rapport des enseignants à l'espace local : quelques repères

Des travaux de sociologie abordent le rapport des professeurs à l'espace local professionnel. Ces travaux concernent **l'identité professionnelle des enseignants** et les mutations de cette identité professionnelle (Peyronie, 1996) ou encore l'« **identité scolaire** » **locale** (Mary, 1987). Ils mettent en avant les phénomènes de mobilité des enseignants : mobilité résidentielle, mobilité professionnelle, mobilité entre lieux de résidence et lieux de travail. Cette mobilité est un phénomène nouveau chez les instituteurs et professeurs des écoles, dont la profession s'est construite historiquement, autour d'un enracinement local, dans un rapport de « *proximité distante à l'espace d'origine* » (Peyronie, 1996, p.364). Cette mobilité grandissante produit un changement d'échelle des espaces de référence des professeurs. Au modèle de l'enracinement local qui tend à régresser, se surimpose un modèle de l'enracinement régional qui tend à rapprocher cette population, des professeurs du secondaire. A l'ouverture des échelles, correspond une diversification des stratégies identitaires (Peyronie, 1996, chapitre VIII).

Qu'en est-il du rapport à l'espace local professionnel chez les enseignants du secondaire ? Il participe à la production scolaire de l'espace social régional de deux façons, selon A. Mary. Tout d'abord en contribuant à produire des représentations et des dispositions (chez les professeurs, les parents et les élèves) associées à un établissement et qui influent sur le devenir scolaire des élèves. A. Mary évoque dans un essai de typologie des collèges du département du Calvados, « *un habitus d'établissement [...] ensemble des schèmes de perception, d'appréciation et d'action que les acteurs et les usagers incorporent par la fréquentation d'un lieu, par l'intériorisation de son système d'itinéraires, des chances de poursuite d'études longues* » (Mary, 1986, p.21). Ainsi se construit une mémoire collective des familles, des professeurs aussi « *rapidement sensibilisés au profil présumé de la population scolaire* » (ibid., p.21). Ensuite, le rapport des professeurs à l'espace local professionnel a un effet sur la valeur des collèges d'un département. « *La valeur d'un établissement scolaire sur [...] le marché scolaire local ne dépend pas seulement de sa situation objective, mais aussi du rapport que les différents acteurs entretiennent avec lui, de l'utilisation qu'ils en font* » (ibid., p.24). Du coup, les professeurs se trouvent doublement impliqués, dans la construction de l'« identité scolaire » des établissements : à la fois dans une « *identité d'attribution* » (de dispositions scolaires locales) et dans une « *identité d'implication* » (engagement des acteurs de l'établissement).

L'établissement d'enseignement secondaire a aussi fait l'objet d'enquêtes de sociologie, en rapport avec le travail des enseignants, tout particulièrement pour les « collèges difficiles » (Van Zanten, 2001). Mais à la différence des travaux d'A. Van Zanten, l'approche du travail enseignant que le propose ici ne vise pas à spécifier des difficultés, des adaptations et des transformations professionnelles, en fonction de types d'établissement. Le travail enseignant

est en général, un phénomène de confrontation dans l'activité professionnelle, en classe et en dehors de la classe, à des tensions susceptibles de produire d'importantes difficultés. Cependant, A. Van Zanten montre combien des processus d'adaptation, des « *réorganisations subjectives* », caractéristiques des phases de carrière passées dans des établissements difficiles, s'opèrent de façon différentielle, suivant qu'il s'agit de se construire des normes pour les relations avec les élèves ou de se construire des normes pour son enseignement. Les phénomènes d'imitation, de soutien, les échanges professionnels, sont plus efficaces pour les premières que pour les secondes, dans les collèges difficiles. Cette différenciation recoupe la distinction entre des compétences relationnelles que l'on peut toujours construire et la qualification largement fondée sur une logique disciplinaire (fortement malmenée -chapitre 5), qui est quant à elle moins malléable. Il y a là nettement soulignée, l'idée d'une consistance, d'une pertinence de l'échelon de l'établissement dans la construction collective de compétences professionnelles, dont la valeur et la légitimité peuvent cependant être discutés.

Des travaux sur les identités professionnelles et les « identités scolaires », je conserve l'idée du rapport à l'espace local comme une composante identifiable et significative de « l'inscription » dans le métier. Mais à la différence de ces travaux qui étudient les stratégies spatiales des professeurs en relation avec l'identité professionnelle (engagement, démobilisation, désinvestissement), le propos est d'étudier en quoi un rapport à l'espace local professionnel est engagé dans la pratique des enseignants du secondaire. Il ne s'agit donc pas d'analyser les dynamiques identitaires qui accompagnent et structurent cette pratique ; mais seulement d'appréhender dans quelle mesure les façons de faire et de penser, sont construites (partiellement, mais de façon autonome) à l'échelon local.

Trois thèmes me semblent focaliser le rapport à l'espace local, lorsqu'on étudie le travail ainsi :

- **le rapport à la population scolaire et à la société dont elle est issue. Envisagée du point de vue du travail, cette population est la « matière » à transformer**, ce qui offre de la résistance en comparaison avec les discours spécialisés ou normés sur l'enseignement : textes officiels, formateurs, inspecteurs, recherches en éducation ;
- **le rapport à l'établissement scolaire, comme unité de fonctionnement, dans le système éducatif local et académique** ; et comme entité socio-économique identifiée dans l'espace local. Pour le travail, **l'établissement est un niveau significatif dans l'attribution des ressources**. Il dispose d'une autonomie relative dans la création de filières spécialisées et attractives, le choix des options, la mise en œuvre des nouveaux dispositifs (notamment par la place qu'il leur attribue dans les emplois du temps des professeurs). Il négocie (dans certaines limites) l'obtention de moyens pour obtenir ou défendre certaines options ou encore le nombre de classes. L'emploi du temps des enseignants, l'attribution des moyens d'équipement aux différentes disciplines est sous sa responsabilité. Toutes ces opérations enclenchent des rapports de force plus ou moins feutrés entre groupes d'enseignants (et autres personnels : administration, vie scolaire), entre disciplines et par rapport aux directions ;
- **les rapports internes à la population des professeurs**. Les deux thèmes précédents clivent cette population. Les conceptions de l'environnement social et de la population scolaire de l'établissement ne sont pas unanimes. Des rapports tout à fait différents à l'établissement peuvent aussi être distingués. L'hypothèse que je fais, est que ces

différences, plutôt qu'elles ne s'additionnent, se combinent pour structurer le travail des enseignants à cet échelon local.

2.2. Repérage des tensions locales sur le travail des enseignants à partir des entretiens des professeurs

Reprenons l'idée qu'il existe des différences parmi les professeurs d'un établissement dans les façons de légitimer l'enseignement que l'on fait aux populations qui y sont scolarisées. Les principes de légitimité sont définis pour le premier thème (le rapport aux populations scolaires), en fonction des qualités, des caractéristiques attribuées aux élèves de l'établissement, ou bien d'une filière et d'une classe particulières, relativement à la population totale. De la même manière, le deuxième thème (rapport à l'établissement) est appréhendé à partir de principes qui définissent les objectifs et les moyens d'une politique d'établissement, adaptée à ses professeurs et à ses élèves. Chaque principe peut être identifié à partir d'une grille de lecture spatiale simple. Cette grille est un outil de repérage des positions des professeurs. Elle n'a pas la prétention de tout éclairer des principes de légitimation de leurs pratiques. Mais elle me paraît adaptée parce que c'est la question du rapport à l'espace local qui est posée.

En effet, lorsqu'il s'agit d'affirmer des principes, de justifier des pratiques, de dénoncer une logique d'attribution des rôles et des ressources, vis-à-vis des besoins et des caractéristiques de la population scolaire locale, les professeurs font de fréquentes opérations verbales de spatialisation. Ces opérations mobilisent les catégories de la géographie spontanée (voir *supra* chapitre 2, section 1) : la structure « ici »/ « ailleurs » est la plus usitée. Significativement, la structure « nous »/ « ils » (d'autres professeurs, d'autres établissements, d'autres régions) vient souvent recouper la structure précédente. Lorsqu'il s'agit de dénoncer, de soutenir, de juger le fonctionnement de l'établissement et d'y définir son implication, les mêmes catégories simples de spatialisation sont utilisées.

On peut dès lors s'essayer à construire un outil de repérage des contenus que ces procédures de spatialisation articulent. Pour identifier et classer ces catégorisations simples, on peut croiser deux modalités de mesure de la distance : continue (les valeurs sont définies dans le prolongement les unes des autres) et discontinue (les valeurs sont définies de part et d'autre d'un ou plusieurs seuils) pour chacun des deux types de relations possibles, pour tout espace (ici l'espace local professionnel) : ses relations internes et ses relations externes (Durand, Lévy et Retailé, 1993, p.23).

Appliquée aux entretiens de recherche, cette grille de lecture permet de saisir des procédures de spatialisation menées en même temps qu'elles nous ont été adressées aux chercheurs. L'intention des professeurs est variable suivant les entretiens : dévoiler, dénoncer et faire savoir, donner à comprendre, témoigner, justifier, incarner une position, se saisir de l'entretien comme d'un moment de retour sur sa carrière ou comme d'une occasion de livrer un grand récit etc. Mais ils ont en commun d'avoir mobilisé des catégories spatiales opératoires pour parler de leur métier dans l'établissement à des interlocuteurs *a priori* intéressés et bienveillants.

Concernant les deux premiers thèmes, la grille de lecture des procédures de spatialisation est déclinée dans la figure 7.2 a et b.

Figure 7.2 : Grille de lecture simple des substances sociales articulées par les catégories spatiales utilisées par les professeurs, pour présenter leur métier dans l'établissement

7.2.a : le rapport à la population scolaire et à la société dont elle issue

Relations internes à l'espace local professionnel Relations externes : espace local/autres espaces	Relations internes : continuité La population scolaire est caractérisée dans le prolongement de la société locale (ici désigne la société locale) a	Relations internes : discontinuité Un seuil différencie la population scolaire de la société locale (ici désigne l'établissement) B
Relations externes : continuité L'ici spécifiquement scolaire ou local population locale est caractérisée dans le prolongement des populations scolaires et des sociétés extérieures (ailleurs partage beaucoup avec ici) A	La population de l'établissement scolaire est perçue dans la continuité de la société locale et partageant des caractères significatifs avec d'autres établissements scolaires [<i>priorité à des caractéristiques sociales générales partagées par le local</i>] (Aa)	La population de l'établissement scolaire est perçue en elle-même, indépendamment de la société locale et partageant des caractères significatifs avec d'autres populations scolaires [<i>priorité à des caractéristiques scolaires générales partagées par les élèves locaux</i>] (Ab)
Relations externes : discontinuité. L'ici scolaire ou local est séparé des autres populations scolaires ou des sociétés extérieures, par un seuil (ailleurs est d'une nature différente qu'ici) B	La population de l'établissement scolaire est perçue dans la continuité de la société locale et séparée par des seuils significatifs, d'autres populations scolaires [<i>priorité à des spécificités sociales locales, dont les élèves sont porteurs</i>] (Ba)	La population de l'établissement scolaire est perçue en elle-même, indépendamment de la société locale et séparée par des seuils significatifs, d'autres populations scolaires [<i>priorité à une vision hiérarchique des populations scolaires</i>](Bb)

7.2.b : le rapport à l'établissement scolaire

Relations internes à l'espace local professionnel Relations externes : espace local/autres espaces	Relations internes : continuité a	Relations internes : discontinuité B
Relations externes continuité A	La politique d'établissement est perçue en relation avec les besoins et les caractéristiques d'une population locale qui ne sont cependant pas différents par nature, des besoins et des caractéristiques d'autres populations. [<i>priorité à des finalités et des objectifs partagés, en mettant l'accent sur les priorités sociales locales</i>] (Aa)	La politique de l'établissement est perçue en relation avec les besoins et les caractéristiques d'une population scolaire strictement dite, lesquels ne sont pas différents de ceux des autres populations scolaires [<i>priorité à des finalités et des objectifs partagés par l'ensemble de la population scolaire académique ou nationale</i>] (Ab)
Relations externes : discontinuité B	La politique d'établissement est perçue en relation en priorité avec les besoins et les caractéristiques de la population locale, au besoin en écart par rapport à une « norme » académique ou nationale. [<i>priorité à des finalités et des objectifs sociaux spécifiques</i>] (Ba)	La politique de l'établissement est perçue en relation avec les besoins et les caractéristiques d'une population scolaire, strictement dite, au besoin en écart par rapport à une norme ou à d'autres situations locales [<i>priorité à des finalités et objectifs scolaires spécifiques</i>] (Bb)

L'étude des contenus d'entretiens permet de repérer pour chacun des deux thèmes les différentes positions, dans le rapport à l'espace local au travail. Le troisième thème (les rapports internes à la population des professeurs) peut être traité à partir du repérage précédent. Une problématique locale se détache alors : elle met en relation (de concurrence, de complémentarité, de hiérarchie) autour de points litigieux, les différentes positions. On

peut essayer de reconstruire à titre d'hypothèse, la ou les dynamiques locales qui conditionnent le travail des professeurs de l'établissement. L'exercice que je présente est très limité en portée du fait de son caractère monographique. Il faudrait pouvoir cumuler plusieurs analyses de ce type pour parvenir à une connaissance moins imparfaite de la construction locale des conditions du travail des enseignants.

2.3. La part de construction locale du travail des enseignants, le cas du lycée de G. : *La Cour de Versailles* ?

Le lycée de G. est le lycée public d'une petite ville qui compte environ 10000 habitants. Il compte 940 élèves, 88 professeurs et 120 autres employés, partagés entre lycée professionnel (180 élèves) et lycée général. Situé dans les faubourgs nord du petit centre historique, élément central d'un ensemble d'établissements scolaires construit en 1952, le lycée regroupe en 31 sections, des élèves recrutés pour l'essentiel dans un rayon de vingt kilomètres autour de G. Sa direction (proviseur et proviseur-adjoint) vient de changer lorsque nous rencontrons les professeurs.

Chez les professeurs de ce lycée, coexistent trois qualifications¹¹⁴ différentes de la population d'élèves :

1° une première qualification de type (Ba) (voir figure 7.2) : la population scolarisée dans l'établissement scolaire est perçue dans la continuité de la société locale et séparée par des seuils significatifs, d'autres populations scolaires (ici distinction avec les lycées de la grande ville distante de 30 kilomètres). **Des professeurs considèrent qu'ils font partie de cette société locale et mettent en avant le partage de références avec les élèves qui en sont issus :**

« C'est un lycée que je qualifierais de poli, où la majorité des élèves tous les jours me disent bonjour en rentrant en classe, quelle que soit l'heure de la journée et vous disent au revoir à la fin de l'heure. Ceux qui ne le font pas sont soit un petit peu timides soit parce que c'est dans la volée. Ce qui me fait également plaisir et je leur dis, c'est que quand je croise d'anciens élèves, ils continuent à me dire bonjour et on a un bout de conversation. C'est un lycée où je suis bien » (Jean-Paul H., professeur d'histoire-géographie)

« Dans la population de G. et dans ce qu'on appelle le pays de G., c'est-à-dire les gens qui envoient leurs enfants ici, c'est l'image de la confiance, de la sécurité » (Jean-Paul H.)

« Soyons clair, on a des problèmes ici mais on les règle. Ce n'est pas encore les gros problèmes des lycées de R. Et comme 40% des collègues sont de R., ils ont des collègues ou des conjoints qui sont sur R. ; ils savent comment ça se passe sur dans les gros bahuts de C. et ils se disent : tout compte fait autant enseigner à F., on est encore bien » (Richard L., professeur d'EPS)

« C'est un lycée où les élèves se sentent bien au niveau de la qualité de la vie. Voilà c'est très convivial entre les élèves et les profs, en tout cas d'EPS. Entre les profs d'EPS et les élèves c'est vraiment très très sympa. Il faut dire que la ville de G. est très sportive : il y a énormément de clubs, énormément d'associations. On se met à créer des options EPS, des programmes » (Clotilde L., professeur d'EPS).

2° une deuxième qualification de type (Ba) : comme précédemment, la population scolarisée est perçue dans la continuité de la société locale (l'espace urbain, des rencontres avec les

¹¹⁴ Ces qualifications apparaissent au minimum chez trois professeurs. Nous avons rencontré vingt professeurs lors d'entretiens enregistrés qui ont duré entre une heure et deux heures. Deux autres qualifications nettement différentes des trois présentées ici apparaissent chacune chez un professeur. Je ne les propose pas ici.

élèves, est présent). Elle est qualifiée sans référence à d'autres populations scolaires. Cependant, dans ce deuxième cas, **les professeurs revendiquent un statut de passeur entre établissement et espace local**. Ils ne s'inscrivent pas comme précédemment, dans un partage des comportements avec l'ensemble de la population des élèves et des parents d'élèves, mais **dans une perspective de socialisation ou d'intégration, ce qui nécessite qu'ils aient des exigences particulières dans le domaine de comportements**.

« C'est vrai que au lycée professionnel le niveau n'est pas très haut, pour certains élèves parce qu'ils sont tellement pris à un niveau très bas, à un niveau de comportements très bas, qu'on ne peut pas exiger d'eux. Dans les élèves que j'ai il y en a trois ou quatre, que je n'arriverai jamais à mener au bac. Je me trompe peut-être mais je suis obligée de les traîner pendant trois ou quatre ans. Je me dis que si je peux les faire évoluer de façon à ce qu'ils respectent quelques règles de vie, qu'ils apprennent quelque chose, je me dis que j'aurais gagné quelque chose. » (Florence F., professeur de comptabilité)

« Cet été en faisant les courses à G., je rencontre une élève qui a eu son bac cette année, qui me court après pour me dire : tiens je travaille ici puis je vais trouver un CDD pour travailler pendant six mois. L'année qu'elle a passé avec nous au moins ç'a été positif. Ce n'est pas l'élève qui nous évite. C'est une certaine reconnaissance et en même temps il y a aussi cet épanouissement chez eux. Cette élève là au départ était très fermée » (Pierre-Jean G., professeur de comptabilité)

3° une troisième qualification de type (Ab) : **la population scolarisée dans l'établissement est perçue en elle-même, indépendamment d'une société locale qui n'est d'ailleurs pas spécifiée et partageant d'abord des caractères significatifs avec d'autres populations scolaires** : la faible mobilisation scolaire en particulier.

« On le voit dans la société toute entière, quand on entend les gens qui critiquent le manque de discipline partout. Il y a un ras-le-bol général. Qu'on retrouve dans les classes. Parce que les élèves sont persuadés, ceux qui ont du mal, que du moment qu'on leur donne quelque chose, ils vont réussir. Comme s'il suffisait d'apprendre, d'être présent à l'école » (Fabienne G., professeur d'espagnol)

« J'ai parlé des élèves, de leur approche qui était ailleurs que dans le savoir scolaire ou traditionnel, mais ce n'est pas de leur faute spécialement ! Je n'incrimine personne. Les élèves qu'on trouve ici, on doit les retrouver certainement ailleurs. [...] J'essaie de les incorporer si je puis dire dans le cours. Sinon ça perd de son intérêt mais c'est vrai que sinon il y en a beaucoup qui ne s'intéressent qu'aux petits copains, à la télévision. Ils ont une image d'échec nos élèves. J'essaie de faire ça un peu différemment » (Laurent R., professeur de lettres-histoire-géographie).

Les différences entre les trois appréciations de la population d'élèves, se retrouvent dans les rapports à l'établissement scolaire :

1° Première position : **l'établissement est perçu en priorité en relation avec la population locale. Sa politique et sa vie sont appréhendées dans un ancrage local**. L'histoire de l'établissement et de ses relations avec la petite ville sert de référence. Le travail est agréable, confortable avec une population d'élèves qualifiée elle-même comme agréable.

« C'est un lycée où les parents font une grande confiance aux professeurs, il y a peu de contestation de la part des parents » (Pierre K., professeur d'histoire-géographie)

L'apparement professeurs-parents-élèves est souligné par des récits de rencontres dans la petite ville :

« La révérence des parents vis-à-vis des enseignants peut-être parce que je suis déjà ancien maintenant et même je crois plus jeune, quand on est croisé dans la rue, on est le professeur de leur enfant, Monsieur D., ceci, cela. Je croise par mal de mères de famille : « Ah, Monsieur D., je me souviens de vous... » Parfois un petit coup de main spécifique, parce qu'on est le professeur qui vous connaît » (Jean-Pierre H.)

Cette continuité entre lycée/petite ville est vécue dans les relations entre professeurs dans l'établissement. Ces professeurs privilégient le passé dans le présent, lorsqu'ils évoquent les politiques et les directions de l'établissement : ils refont volontiers le grand récit de l'histoire du lycée et de ses « périodes » successives.

« Les jeunes collègues aiment bien nous entendre parler du passé. Je crois qu'on est un enracinement, qu'on est la continuité, plus encore les collègues qui ont été élèves ici, qu'on est une mémoire. Je ne suis d'aucun groupe, ce n'est pas une stratégie, je suis bien avec tout le monde et je peux être une passerelle » (Jean-Paul H., professeur d'histoire-géographie)

« Le lycée fonctionnait en baronnies sous Madame Y. On était un ou deux représentants de chaque discipline, on dirigeait le bahut, on fonctionnait par département, ça marchait quand même [...] Monsieur V. est arrivé. Il a donné le premier coup de pioche à ce lycée [...] Je crois qu'il s'y est attaché, il avait vu ce qu'il y avait à faire [...] » (Jean-Paul H.)

« C'est un lieu chaleureux au niveau de l'ambiance qui règne. Les relations qu'on a avec l'équipe y contribuent. On est très solidaire. On s'entend bien. Ce sont les meilleures équipes de direction, puisque ça a changé, que j'ai eu de toute ma carrière, des gens qui sont à la fois efficaces administrativement et qui prennent en compte vraiment les personnels » (Pierre K., professeur d'histoire-géographie)

Le principe qui fonde ce rapport à l'espace local est celui de l'**ancrage**. Le système d'attribution des rôles et des ressources le mieux en adéquation avec ce principe est un système de notables : capables de s'identifier à la population locale, tout en s'en distinguant par la clairvoyance et la qualité des services rendus. Les objectifs et les moyens des politiques nationales doivent être réappropriés localement par quelques personnes qui ont acquis cette position de notable. Les outils de la pratique professionnelle doivent permettre de s'assurer une visibilité locale, d'assumer même une certaine fierté locale (équipements, modernisation, moyens éducatifs nouveaux sans être révolutionnaires). Ce rapport à l'espace local est exprimé par une population de professeurs qualifiés d' « anciens » (travaillant dans le lycée depuis plus de vingt ans) résidant à G. ou dans les villages proches, originaires pour certains de la ville.

2° Deuxième position : l'établissement est perçu en relation en priorité avec les besoins et les caractéristiques de la population locale. Sa politique et sa gestion doivent être adaptés à ces besoins, en particulier socio-économiques. La référence est le bassin d'emploi, le débouché et l'intégration qu'il peut représenter pour les élèves. **Le rôle des professeurs est de faciliter pour les élèves l'ouverture de l'établissement sur les horizons de travail locaux.** Ce rôle d'adéquation entre une population scolaire qui a souvent connu des échecs et la structure socio-économique locale, n'est pas simple à tenir. La différence est clairement posée avec les stratégies attribuées à des établissements de la grande ville proche.

« Ici, on accueille tous les publics, on ne fait pas de sélection à l'entrée. Donc fatalement on a à la sortie les gens qu'on a et puis c'est tout. Par rapport à des lycées de C. où eux font des sélections à l'entrée, donc la sélection étant faite c'est plus facile d'avoir des bons résultats » (Pierre-Jean G., professeur de comptabilité).

« Ils respiraient le bonheur parce qu'ils avaient eu 18 au contrôle et je n'ai pas surnoté [...] Donc bon on a travaillé, la spirale de l'échec s'est un peu arrêtée et ça fait plaisir ! Puisque l'objectif ce n'est pas de savoir s'ils seront comptables pour l'instant. Pour l'instant c'est qu'ils rattrapent et qu'ils se raccrochent » (Florence F., professeur de comptabilité).

Le principe qui fonde ce rapport à l'espace local est celui de **l'intégration**, de **l'insertion** (l'établissement est le creuset qui permet à des élèves démunis, souvent en échec, de s'intégrer localement à la vie sociale et de commencer à travailler). Le système d'attribution des rôles et des ressources le mieux en adéquation avec ce principe doit valoriser l'orientation, l'éducation, voire la socialisation des élèves. Le travail de relations avec les parents et avec les entreprises doit être reconnu et encouragé. Le savoir n'est pas la priorité première ; le plus important est de raccrocher scolairement et parfois socialement les élèves. Dans la pratique professionnelle, les outils importants sont l'évaluation (les façons de noter et d'accompagner les notations) et l'attention portée aux comportements des élèves dans la classe et en dehors de la classe : des façons de signifier que ce qui n'est pas tolérable dans la vie en société et en particulier sur le lieu de travail, n'est pas toléré dans le lycée. Ce rapport à l'espace local est celui de professeurs du lycée professionnel, plutôt des disciplines de spécialité. Ils ont entre trente et quarante ans, travaillent au lycée depuis un petit nombre d'années, résident à G. ou dans la grande ville proche (mais sont aussi souvent d'anciens élèves du lycée de G. et/ou ont des attaches familiales à G) et ont des responsabilités syndicales et associatives.

3° Troisième position : l'établissement est perçu en relation avec les besoins et les caractéristiques d'une population scolaire dont les besoins d'accès à la connaissance et à la culture ne sont pas jugés très différents de ceux des autres populations scolaires. Les spécificités des élèves sont imputées au travail de certains professeurs, permis par le fonctionnement hérité dans l'établissement. Les héritages d'une politique d'établissement clientéliste (priviliégiant certaines catégories de professeurs plus investis médiatiquement que dans leurs classes) sont vivement critiqués. Par contraste, **cette position a tendance à faire porter l'essentiel des objectifs de l'Ecole davantage sur chaque professeur que sur l'établissement**. Celui-ci devrait donc être avant tout garant de la réalisation de cette mission assumée individuellement.

« Ce lycée pour moi c'était Versailles avec le roi et les courtisans, les privilèges, la galerie des glaces avec le peuple qui crève de faim derrière la galerie des glaces. J'ai dit ça la semaine dernière quand on a appris les problèmes de budget. J'ai dit tout à l'heure l'Ecosse, avec le système clanique. La majorité des gens ont été élèves ici, surveillants, professeurs et seront professeurs jusqu'à la fin de leurs jours. C'est pour ça que je pense à l'Ecosse » (Arlène V.)

« Il faut faire très attention à ce qu'on dit, à ce qu'on fait. On a une mission. Je crois beaucoup que la culture peut rendre heureux. Au-delà des examens et des choses purement concrètes pour les métiers, etc. je pense plus au reste, c'est essayer de donner du goût à tout ce qui aide à vivre en dehors du travail. C'est triste mais on a de plus en plus une mission qui n'entraîne pas trop dans notre métier, c'est-à-dire de pallier les manques de ce qui se passe dans leur famille. Ca, c'est quelque chose dont on ne parle pas trop dans nos régions, mais mine de rien, qu'on le veuille ou non, le fait est là. Je crois qu'il y a des élèves qui peuvent être récupérés et sauvés par l'Ecole » (Arlène V.)

Le principe qui fonde ce rapport à l'espace local est celui de la **démocratisation**, de **l'accès à la culture pour tous**. Pour être en adéquation avec ce principe, l'attribution des rôles et des ressources doit être opérée relativement au niveau d'exigences des professeurs et aux difficultés des élèves les plus éloignés des ressources culturelles. Les objectifs et les moyens des politiques nationales doivent d'abord viser le goût pour le savoir et la culture. Ensuite, des différenciations sont envisageables suivant les classes et les élèves. Les outils appropriés à ce principe doivent servir la familiarisation avec la culture, sans concession en ce qui concerne la notation (qui doit être expliquée), ni en ce qui concerne les contenus, quitte à rebuter momentanément les élèves (livres, films, rencontre d'auteurs). Ce rapport à l'espace local est exprimé par des professeurs, âgés de trente à quarante ans, résidant dans la grande ville proche, travaillant dans le lycée depuis quatre à huit ans.

Le repérage de ces trois positions permet d'identifier les questions locales autour desquelles se nouent les rapports internes à la population des professeurs. Deux questions se détachent :

1° les exigences à l'égard des élèves, en particulier mais pas seulement dans le domaine des comportements. Cette question rejoint bien sûr le problème très général des normes adoptées par chaque établissement –notamment face à l'absentéisme sélectif des élèves. Mais il faut ici bien en dégager ce que les différences, voire les oppositions entre les trois positions repérées, produisent comme caractéristiques locales du travail et de ses difficultés, chez certains professeurs.

Ces divergences, ces oppositions se focalisent sur trois aspects concrets du travail des professeurs. Ils apparaissent dans les entretiens :

- par dénonciation de la position opposée à celle du professeur qui s'exprime ;
- par opposition : des entretiens proposent en miroir une délimitation différente du travail des professeurs dans l'établissement ;
- « en négatif » : certains jugements sur le travail ou sur les professeurs laissent penser que la situation de certains enseignants dans l'établissement est rendue difficile. Mais à l'inverse des deux modalités précédentes, je ne dispose pas ni de la dénonciation du jugement, ni d'une interprétation en opposition des professeurs qui pourraient se trouver en difficulté du fait même de l'attitude de certains autres professeurs.

A exigences insuffisantes vis-à-vis des élèves (de leurs comportements et des apprentissages) nouvelles exigences à faire valoir devant les élèves et à tenir au quotidien. Le système de références des « anciens » ancrés est dénoncé. Son impact sur les habitudes des élèves amènerait les professeurs qui dénoncent à travailler en partie autrement qu'ils ne le souhaitent.

« Ils sont lourds. Si on leur demande de noter quelque chose dans leur cahier, c'est tout de suite une réaction négative. Ils disent non, ils soupirent, et puis ils font. Il y a des classes où on a droit à toute une série de commentaires dont on se passerait bien [...] C'est propre à l'établissement parce que mes collègues sont habitués à certaines choses mais moi, je dis que ce n'est pas normal de s'habituer à certaines réactions d'élèves. Le seuil de tolérance est totalement différent entre nous » (Caroline B., professeur d'anglais)

« Les élèves sont trop maternés. Ce sont des élèves qui ont déjà des difficultés et les profs sont là depuis trop longtemps, ils se sont adaptés aux élèves. Donc on les maternelle. Ils ne savent pas prendre de notes, on fait beaucoup de bachotage. On arrive à avoir un taux au bac qui n'est pas mal mais parce que le prof donne tout » (Fabienne G., professeur d'espagnol)

La solitude des professeurs « soupape de sécurité » : les « anciens » ancrés portent une représentation des difficultés au travail des enseignants, qui fait peser sur les enseignants concernés la responsabilité de leurs difficultés. Ce qui est cohérent avec leur qualification des élèves de l'établissement : gentils, respectueux, conviviaux. Les difficultés ne peuvent dès lors provenir que de personnes inaptes, inadaptées, non qualifiées. Ce jugement a de bonnes chances d'être partagé au-delà des professeurs ancrés, par les personnels administratifs, de direction et chez les parents. Ils invoquent eux-mêmes la « place de G. » comme lieu de jugement. Les professeurs en difficulté sont connus, mais laissés seuls aux prises avec les élèves.

« Des collègues sont capables de rendre difficile une classe qui ne l'est pas. Les élèves sont adolescents, ils sont un peu chahuteurs. Ils ne dérapent pas si on ne laisse pas déraiper. Il y a des gens dont le niveau est faible, pas au niveau requis, dont le contenu des cours n'est pas ce qu'il devrait être. Tout le monde le sait. Cela circule sur la place de G. [...] Quand une classe est majoritairement

contrôlée par l'ensemble des enseignants, quand tout le monde fait son travail, il n'y a pas de débordement, s'il y a un maillon faible, c'est lui qui va être la soupape de sécurité c'est là que ça va se porter [...] C'est un aspect de mon métier qui m'a toujours ennuyé. On ferme les yeux. Il n'y a pas de moyen d'agir. Les gens ne se remettent pas en cause. Ils peuvent arriver à la fin de leur carrière comme pratiquement à leurs débuts » (Jean-Pierre H.)

Le travail du professeur s'arrête-t-il en sortant de la classe ? Le système de références des jeunes professeurs de lycée professionnel légitime le travail de socialisation : le professeur est donc susceptible d'intervenir en tout lieu du lycée. Ce n'est pas le cas pour beaucoup d'autres professeurs. Pour les ancrés, il n'a pas lieu d'être puisque les rapports sont déclarés bons avec les élèves. Pour les jeunes focalisés sur l'accès à la culture, les problèmes comportementaux sont à traiter dans la classe. Le travail des uns continue donc, là où s'arrête celui des autres.

« Moi je pense que le bon prof c'est celui qui n'est pas prof que dans sa classe déjà, je pense que l'élève il vit dans une communauté scolaire et donc automatiquement le prof il a son rôle partout. Moi, à la cantine, quand un élève essaie de passer au-dessus des barrières, je lui dis. Ce n'est pas le cas de tous les collègues ni de tous les surveillants. On doit être intégré totalement à la vie de l'établissement. Le prof qui à la fois une volonté d'intégration de ses élèves dans l'établissement et dans la classe et l'intégration du prof dans la classe pour moi c'est ça. [...] Il y a des profs justement qui ne sont profs que dans leur classe, qui ne dérangent personne. Est-ce que c'est ça le bon prof ? » (Pierre-Jean G., professeur de comptabilité)

« Tout à l'heure je passais il y avait une élève du lycée professionnel et un professeur qui s'adressait à elle, visiblement il y avait de la tension entre eux. Il repart et comme il avait le dos tourné, elle lui a fait un doigt d'honneur. Moi je passais vite, j'étais pressé mais je regrette de ne pas être intervenu » (Bernard M., professeur d'histoire-géographie)

2° la difficulté d'intégration des nouveaux enseignants, la faible qualité collective de l'accueil dans le lycée. Beaucoup d'enseignants récemment arrivés l'évoquent. La question de l'accueil et de l'intégration des nouveaux n'est pas abordée par les « anciens » pour lesquels la convivialité entre professeurs est une évidence partagée.

« J'avais dit à plusieurs collègues en début d'année que l'intégration des nouveaux c'était zéro. On était trois nouvelles, on a discuté toutes les trois sur l'intégration. Il n'y a rien eu de fait » (Clotilde B., professeur d'anglais)

« L'ambiance était détestable. Je n'avais jamais rencontré cela ailleurs » (Pierrette G., professeur d'arts plastiques).

« En tant que nouvelle arrivée, c'est plutôt difficile de s'imposer, de se sentir vraiment intégrée. Il faut faire ses preuves. L'accueil était meilleur à V. Je pense qu'il y a toujours eu du passage [à V.] donc les gens étaient habitués à voir des nouveaux et puis peut-être parce qu'il y avait des anciens dans l'établissement qui n'avaient pas la même attitude. Et puis après je pense qu'il y a plus ou moins de complicité avec l'administration » (Caroline B.).

Ces difficultés d'intégration ont deux effets repérés sur le travail. Les entretiens les indiquent en dénonçant un fonctionnement installé par des « anciens ».

« Personne ne m'avait dit ». L'activité concrète du professeur nouvel arrivant, est contrainte par les informations consenties ou non, par les professeurs en place. Dans certaines disciplines, des outils de travail importants restent cachés.

« J'ai appris au bout de deux ans que les espèces de gros meubles en bois dans les salles contenaient des magnétos de langue, je ne le savais pas, personne ne me l'avait dit et comme tout est fermé à clé. J'ai découvert au bout de la troisième année qu'il y avait des dizaines de dictionnaires d'anglais dans une

armoire, dans telle salle avec telle clé. Moi, jusqu'à présent, je ne faisais pas telle activité, parce que je pensais qu'il n'y en avait pas, j'étais allée voir au CDI, on ne m'avait pas dit. Au bout de quatre ans, j'ai découvert qu'il y avait des casques. Une fois, on m'a dit : « on était tellement habitué, pendant des années, à être quatre qu'on pense qu'on est toujours quatre ». J'ai trouvé qu'il y avait des choses à répétition comme cela. Je n'avais pas rencontré cela ailleurs. Dans les autres lycées, ça allait » (Arlène V., professeur d'anglais)

Le système des bonnes notes : stratégies de professeurs et qualité du travail des élèves. L'attribution de bonnes notes est dénoncée comme un moyen d'établir des bonnes relations avec les élèves au mépris d'exigences fondamentales et d'être reconnu comme un bon professeur par la direction. Encore une fois, est mis en cause un fonctionnement installé avec des « anciens ». Ce fonctionnement pénaliserait certaines filières, certaines classes. Il articule en tout cas la description que font certains professeurs de leur travail en classe.

« J'essaye de ne pas être trop large et je leur explique que comme ça au bac, il n'y a pas de surprise. Parce que j'en ai marre des profs qui donnent de super bonnes notes, les élèves sont contents et puis au baccalauréat. Ils rouspètent mais enfin ils sont contents. Il y a le courant qui passe bien [...] Comme les notes en histoire, elles sont pas mal partout. Le Proviseur il avait ses copains aussi. Ici les profs de français, il y en a deux qui notent très large donc ça suffisait : français et histoire, hop...en L et ES. Les langues on s'en fiche. Donc ce qui s'est passé cette année... Certains pour un texte ils voudraient que je leur balance l'explication, ils ne font pas l'effort, ils n'ont pas l'envie. Moi j'ai un texte, j'adore essayer de trouver. J'en ai des élèves comme ça, mais même en L ils n'ont aucun plaisir » (Fabienne G., professeur d'espagnol)

Eléments de bilan

Trois identifications différentes de l'établissement cohabitent dans ce lycée :

- **une communauté du lycée, professeurs et administration, ancrés**, prolongement de la société locale, en harmonie avec les élèves qui en proviennent ;
- **une société de privilèges** : un fonctionnement coutumier avec laquelle il faut rompre « *Versailles avec le roi et les courtisanes, les privilèges, la galerie des glaces avec le peuple qui crève de faim derrière la galerie des glaces* » ;
- **un creuset pour la socialisation et l'intégration des jeunes en échec issus de la société locale** : pour des professeurs du lycée professionnel qui pensent le local à partir des enjeux de réussite et d'émancipation des élèves.

Les divergences voire les oppositions qu'elles portent sur la qualification des populations scolaires et des professeurs, n'ont pas à ma connaissance, provoqué d'affrontements entre professeurs durant les dernières années. Mais elles sont impliquées dans les rapports de certains enseignants avec leur activité. Elles contraignent leur enseignement, focalisent leur travail sur des comportements d'élèves, les amènent à s'inventer des outils (particulièrement d'évaluation).

Certaines des tensions propres au travail sont produites au niveau local (voir figure 7.1), par l'opposition de deux références (celle de l'ancrage et celle de l'accès à la culture et au savoir pour tous). Une troisième référence (celui de la socialisation et de l'intégration des jeunes en échec issus de la société locale) se confronte aux deux premières pour le travail en dehors de la classe. Si grâce aux entretiens, on perçoit comment la référence de l'ancrage contraint l'activité des professeurs qui ont pour référence l'accès à la culture et au savoir pour tous, l'inverse n'est pas vrai. Pourtant, si de nouvelles exigences, de nouveaux critères tendent à s'imposer avec des professeurs arrivés récemment, mais qui commencent à trouver leurs marques, cela ne peut pas être sans impact dans les autres classes, y compris celle des « anciens ». Toutefois, ces derniers sont peu prolixes sur le détail de leur activité concrète :

l'harmonie générale prévaut dans l'évocation de leurs cours. Par ailleurs, ils ne dénoncent pas une référence concurrente : reconnaître son existence dévaluerait leur propre référence, laquelle leur permet de se prévaloir d'un assentiment local et d'une reconnaissance de leur qualité de professeur « repéré ». Nous n'aurons donc pas de description d'une adaptation éventuelle de leurs façons de faire, consécutive à des pressions dans les classes, pressions ressenties comme provenant de références qui tendent à concurrencer leurs propres normes d'activité avec les élèves.

Le travail des enseignants dans le lycée de G. ne se résume pas aux tensions que produit le niveau local. Des logiques nationales interagissent avec celles-ci : par exemple les modifications horaires en langues vivantes, les cursus scolaires des élèves entrant en lycée professionnel et leurs réactions devant des disciplines nouvelles, l'introduction des travaux personnels encadrés au cycle terminal. Des dynamiques spécifiques aux groupes-classes, parfois à un élève, ont aussi été mises en avant comme déterminant fortement les conditions de travail. De plus, certains phénomènes n'ont pas pu être approchés avec les entretiens : les fonctionnements d'équipe sans doute différents d'une discipline à l'autre, alors même que chacune des disciplines générales comporte un ou plusieurs « anciens » installés dans les deux décennies précédentes. Enfin, le tableau dressé est statique : le système de contraintes locales du travail évolue avec les départs en retraite des anciens, le changement récent de direction, l'arrivée de jeunes enseignants non résidant à G. qui prennent leurs marques et tendent à imposer une référence en rupture avec celle des « anciens », enfin l'arrivée de jeunes enseignants qui ont été élèves au lycée et qui pensent se fixer professionnellement, voire résider à G.

2.4. Questions posées à la didactique (de la géographie)

Cette approche du travail des enseignants à l'échelon de l'établissement, confirme l'intérêt que présentent pour la didactique de la géographie (et pour les didactiques) deux directions de recherche, à la fois théorique et empirique.

1° décrire et comprendre l'activité de l'individu enseignant. Les analyses proposées dans les chapitres 3, 5 et 6, en ont souligné la complexité : l'importance de mobiles professionnels et/ou personnels variés et combinés, le caractère contraignant et assez instable de « systèmes de conceptions », les interactions de ces éléments avec des structures disciplinaires, elles-mêmes déstabilisées par l'institution, l'importance du stock des références possibles pour les enseignants d'une discipline qui y puisent en fonction de leurs convictions, de leurs conceptions, de leurs besoins. Toutefois, on perçoit aussi que les pratiques s'élaborent en relation avec des *constructions locales de représentations légitimes* des élèves, des professeurs, de l'enseignement, de l'Ecole, des populations locales et des changements institutionnels.

Une question de recherche de didactique qui me paraît dès lors pertinente et importante sur le plan politique et professionnel, est de *savoir si des différences significatives de contenus enseignés en géographie (des discours géographiques sur le monde) sont produites (ou non) de façon non intentionnelle, en relation avec ces constructions collectives locales, qui elles co-déterminent des actes d'enseignement intentionnels, notamment des choix dits d'adaptation aux caractéristiques des populations scolarisées dans l'établissement.*

2° décrire l'enseignement et l'apprentissage de la géographie dans la continuité. J'en ai souligné l'importance pour étudier les phénomènes d'apprentissage (chapitre 2, section 2). Du côté des enseignants, les outils qu'ils se fabriquent ou dont ils s'équipent (manuels,

documents, ouvrages, fiches, techniques personnelles etc.), les façons dont ils se servent des prescriptions, critiques et propositions faites à la géographie scolaire, doivent être mieux resituées dans leur évolution professionnelle. Je n'ignore pas que les conceptions et les mobiles des professeurs permettent de comprendre leurs choix d'outils (conception de fiches, de tableaux) ainsi d'ailleurs que des variations d'usage dans l'action (évolution des consignes pendant les interactions –voir chapitre 3). Mais l'approche du travail des enseignants indique que leur élaboration est indissociable de manières d'entrer en relation avec les élèves, de concevoir son rôle de professeur, dans une situation en partie déterminée localement (ce que font ou ce que l'on pense que font les autres professeurs). Cet outillage porte donc un mode d'emploi unique non écrit, qui intègre des valeurs (il répond à la définition de ce qu'est un bon professeur pour le professeur et contribue à faire connaître cette définition à ses interlocuteurs). Chaque emploi d'outil appelle de proche en proche l'emploi d'autres outils en un réseau dont le professeur s'est doté (ce réseau est souvent construit, aménagé, mais pas toujours : il peut être, dans des moments difficiles de la carrière, reconduit, délaissé, abandonné). Pour le professeur, ce réseau intègre les éléments utilisés à la maison pour préparer les cours, pour corriger les devoirs. La préparation de cours sur le bureau en est la pièce centrale. Dans une évolution professionnelle ce *réseau d'outils pour enseigner, sorte de « sphère » personnelle et professionnelle chargée de mettre en ordre les situations, d'articuler l'action en séquences prévisibles et pour bonne partie maîtrisables, connaît des évolutions, des modifications, dont nous ne savons rien. Avec l'axe épistémologique légitimement privilégié en didactique, pour l'analyse des situations d'enseignement, sans doute faudrait-il croiser un **axe pragmatique**, qui privilégierait l'étude de la mise en place de ces ensembles coordonnés d'outils chez le professeur que nous rencontrons.*

Des informations recueillies en situation de formation m'incitent à penser que ces deux pistes aideraient à mieux comprendre comment se déterminent les choix professoraux qui ont un impact sur les discours géographiques en classe. Ces choix doivent être resitués dans des carrières dont on connaît peu de choses¹¹⁵ en dehors des difficultés à l'entrée dans le métier, et encore moins quant à leur dimension didactique proprement dite (Le Roux, 1998). En effet, les références dont nous disposons (Huberman, 1990 ; Baillauquès, 1999) fournissent des repères externes dont la pertinence en didactique ne peut pas être considérée comme acquise d'emblée. Par exemple, aucun travail de recherche n'a été effectué sur l'évolution (éventuelle) de l'enseignement de la géographie chez des professeurs qui enseignent en lycée, ont vécu à la fois la diversification de leurs publics d'élèves et la succession de références géographiques (notamment de conceptions de l'espace géographique et d'espaces d'identification pour les élèves) différentes à chaque programme (voir *supra* chapitre 5). Aucun travail de recherche n'est mené sur l'enseignement géographique des professeurs mobiles en début de carrière (leur mobilité inter- et intra-académique les rend difficile d'accès). *En quoi leurs affectations successives s'accompagnent-elles de modifications de leur enseignement ? Quelle est la part de « l'effet formation », de « l'effet socialisation » dans le métier d'enseignant d'histoire-géographie et la part de « l'effet de lieu » ?*

De tels sujets de recherche peuvent sembler peu urgents, non prioritaires. Ils correspondent cependant à des enjeux de formation continue, que la recherche pourrait éclairer. Je livre deux témoignages de professeurs. Produits en formation (contrairement à toutes les paroles d'enseignant précédemment reprises dans ce texte) ces textes n'avaient pas vocation à être repris. J'enfreins cependant cette règle pour livrer des indices de l'existence vraisemblable de

¹¹⁵ Des travaux servent heureusement à faire le point, en général, sur les carrières des enseignants : notamment les travaux de M. Huberman à partir de la notion de cycle de vie (Huberman, 1990) ou encore ceux de S. Baillauquès concernant l'entrée dans le métier (Héty, Lavoie et Baillauquès, 1999).

relations entre les contenus géographiques enseignés et des césures ou des ruptures dans les carrières de professeur.

Témoignage 1 [recueilli par écrit à l'issue d'une action de formation continue. Le professeur a travaillé trois ans à temps plein dans une autre Académie, avant de « revenir » pour sa quatrième année dans l'Académie où il a obtenu le CAPES d'histoire-géographie et où il a reçu sa formation initiale]

« Changements depuis la formation initiale :
un appauvrissement de mes références au savoir scientifique
une entrée quasi-systématique par les manuels
une perte d'intérêt pour la lecture des ouvrages scientifiques
mais toujours la conscience que le savoir scientifique constitue la seule référence possible
Changements au deuxième jour de stage :
redécouverte des problématiques scientifiques et de l'intérêt que j'y ai porté « autrefois »
l'envie de me remettre au boulot »

Témoignage 2 [recueilli par écrit à l'issue d'une action de formation continue ; le professeur a environ vingt ans d'ancienneté, dont les sept dernières années passées dans le même établissement]

Changements dans les pratiques :
En cours
→ une perception d'une géographie plus centrée sur les élèves
→ la prise de conscience de la nécessité du recours systématique au savoir scientifique
→ perspective d'une liberté plus grande et à explorer...
→ plus d'interrogations sur la finalité de l'enseignement de la géographie
→ plus de rigueur par rapport aux contenus « scientifiques »

L'intérêt de pratiquer des références et des recherches périphériques par rapport au cœur des préoccupations de didactique, est le renouvellement des questions qui se posent à partir du centre. J'indique dans la section 3 quelques repères récapitulatifs pour appréhender l'articulation didactique/autres spécialités de recherche.

3. L'articulation didactique/ autres spécialités de recherche : repères

Cette articulation sera examinée sur deux plans, celui de la production de connaissance et celui des différentes institutions concernées par la recherche sur l'enseignement de la géographie : IUFM et Université.

3.1. Quelles modalités d'articulation entre références, modèles, questions de didactiques et d'autres spécialités ?

La didactique de la géographie produit peu de modèles et de concepts. Je les ai présentés au chapitre 1. Ses spécialistes sont tentés par des importations, par des transferts inter-didactiques ou plus larges. Le risque est à chaque fois grand d'importer davantage les mots, que les relations qu'ils désignent, les façons d'aborder le réel qu'ils portent avec eux (le mot travail venant par exemple se substituer à pratiques ou à activité).

Figure 7.3 : Les pratiques d'enseignement en classe de géographie : trois approches différentes

Trois approches Caractérisation des approches	Approche 1 : mesure de la distance qu'une pratique singulière entretient avec les pratiques qualifiées de majoritaires	Approche 2 : compréhension de ce qui motive les professeurs à avoir des pratiques en écart par rapport aux pratiques dites majoritaires	Approche 3 : étude de l'évolution de « l'outillage professionnel » des professeurs concernés
Ce qui est décrit des « pratiques »	-des formes didactiques, différentes de la forme didactique classique (chapitre 3) -des logiques différentes et différemment combinées, par le professeur (chapitre 5)	-ce qui, pour le professeur, change, est (plus ou moins) nouveau, dans son enseignement de la géographie -comment il explique l'introduction de nouveautés, la volonté de changement (chapitre 5)	-les techniques, les outils, les supports ; l'écriture du professeur et son usage en cours ; -les rapports entre ces techniques, ces écritures, les énoncés oraux qui les prolongent à différents moments du cours -les changements repérés par le professeur, dans ces agencements d'outils, de techniques personnelles.
Avec quels domaines de l'activité de l'enseignant, l'approche met-elle en rapport les « pratiques »	-les formes didactiques sont produites par des cohérences trouvées entre des logiques hétérogènes, qui s'imposent aux professeurs. Ces logiques doivent être en conformité avec la forme scolaire. Les structures disciplinaires sont puissantes (chapitre 5)	-ce qui change est mis en relation avec : *les conceptions qu'il a du métier, de l'environnement, des finalités de l'enseignement et de l'apprentissage *les valeurs, les références, qui légitiment son enseignement (chapitres 5 et 6)	-la mise en forme de l'action (scénarios) -la mise en place de cet outillage dans l'évolution professionnelle : les étapes repérées par le professeur ; -le contexte local de construction de cet outillage (ressources, représentations des élèves et du rôle du professeur, systèmes de référence dominants, concurrents, dans l'établissement)
Quelle est la fonction de l'approche, dans une recherche en didactique ?	-construire des indices objectifs de pratiques « innovantes », par écart avec les descriptions des pratiques majoritaires	-reconstruire des « profils » de professeurs, relativement aux changements possibles dans la géographie scolaire	-comprendre comment se forment les systèmes pratiques, qui permettent aux professeurs d'avoir prise sur les situations qu'ils jugent (plus ou moins) nouvelles
Quelle approche des « pratiques » ?	Mettre en forme des textes de géographie scolaire, compatibles avec les structures disciplinaires	Produire des cours qui satisfont des exigences (personnelles et plus larges) parfois contradictoires	Fabriquer des « agencements » à la fois supports de l'action, instruments de construction de légitimité, objets chargés de valeurs.

Les deux premières approches ont déjà été mises en œuvre. Elles ont permis de se dégager des modèles d'auto-référence. Par contre la troisième n'est pas encore mise en œuvre et reste à préciser, à mettre à l'épreuve d'une recherche empirique. Elle retient de l'approche du travail qui a été précédemment présentée l'idée que *chaque professeur se dote d'outils, de techniques fines, qui ont un sens pour lui, dans un réseau d'objets et d'actes, réalisés ou prévus. Ces réseaux d'objets et d'actes ne sont pas seulement opérationnels ; ils ont une valeur de signification de ce qui est entrepris par eux et de ce que vaut celui qui les met en œuvre. Ces valeurs sont en partie légitimées dans des cercles professionnels locaux*. Au final, ces trois approches portent **des représentations différentes de la pratique** : 1° articulation d'un contenu par une forme ; 2° production d'un service qui doit satisfaire des exigences du producteur, du consommateur et du commanditaire ; 3° construction de sa légitimité professionnelle, par et grâce aux outils et aux façons de faire qu'ils leur sont associées.

Mon objectif est de distinguer les différentes modalités de croisement entre des références scientifiques externes et des outils de recherche en didactique. Je m'appuie sur des cas provenant des recherches au sein desquelles j'ai travaillé et signale des possibilités de développement de ces croisements.

Quatre degrés d'intégration de références externes à la didactique de la géographie me semblent pouvoir être distingués :

1° la pratique externe, à des fins de sensibilisation à d'autres façons de découper le réel. L'objectif est de recadrer des éléments que l'on a coutume de se représenter dans des ensembles de relations délimités autrement. Il s'agit de se forger une vision nouvelle d'une partie de la réalité découpée différemment. Ce qui était un objet naturel de la didactique se trouve ainsi mis à distance. Le recadrage opéré permettra peut-être ultérieurement de construire de nouveaux objets de recherche.

Les éléments livrés avec cette approche du travail enseignant se situent à ce premier degré d'intégration. Le texte se situait à l'extérieur de la didactique, mais une nouvelle façon de voir les pratiques et en particulier les outils, l'équipement des professeurs commence à se préciser. La figure 7.3. montre ainsi comment les « pratiques enseignantes » peuvent faire l'objet de découpages différents. Tandis que les deux premières colonnes indiquent deux découpages différents utilisés pour les recherches passées, la troisième colonne tente de préciser une troisième approche qui se met en forme après cette incursion dans l'étude du travail enseignant.

Au fil du texte, deux autres propositions de *sensibilisation à d'autres façons de découper le réel* ont été esquissées. Elles resteraient à mettre en œuvre pour des recherches éventuelles en didactique :

Proposition 1 à l'articulation avec la géographie : Le modèle d'analyse de la circulation de l'information géographique scientifique (de géographie sociale) dans le corps social, suggéré par R. Rouault (Rouault, 2001, voir chapitre 1, section 1.3) mériterait un premier effort de transfert vers la didactique. Puisque certains types d'études faites par des géographes, ont un très faible taux de retour (voire quasi-nul) vers le grand public par l'Ecole, quelles boucles de transmission de l'information fonctionnent ? Le nouveau mode de découpage dans le réel (la classe) consiste à isoler chaque information d'un cours pour la situer dans son propre circuit qui, depuis la source émettrice, l'amène à passer dans la classe. Le cours se trouve ainsi découpé en séquences d'information, insérées dans des circuits « orthogonaux » de toute sorte. On devine que se juxtaposent ainsi dans les classes de géographie des boucles plus ou moins longues. L'approche de cette pluralité de temps permettrait peut-être d'outiller l'étude des rapports géographiques au monde qui se construisent dans les classes.

Proposition 2 à l'articulation avec l'épistémologie de la géographie : la question de l'Autre est apparue fondamentale dans les opérations de spatialisation (voir chapitre 2, figure 2.2). La qualification de l'espace est simultanément une opération qui classe, rapproche ou éloigne, les individus et les sociétés de soi-même. Cette question est sensible dans une perspective d'éducation géographique à l'Ecole. En épistémologie de la géographie, des travaux mettent en évidence l'inégale capacité de géographes (classiques) à rendre compte en textes, du ou des points de vue sur le monde des sociétés qu'ils étudient. Une analyse discursive distingue par exemple M. Sorre assignant aux sociétés pyrénéennes un statut archaïque, tandis que P. Vidal de la Blache parvient à « multiplier les angles de vue, à adopter un regard mobile à l'égard de ces objets culturels que sont [...] les lieux » (Laplace-Treytore, 2000). Cette approche discursive est tentante pour les cours de géographie, dans la perspective d'une étude comparée des moyens textuels employés par les professeurs pour sortir du point de vue unique égocentré ou franco-centré (?) qui caractériserait la majorité des cours. Le réel est découpé d'une façon différente : les énonciateurs (professeurs, élèves), les énoncés et les sociétés produisant les espaces qui sont les référents qualifiés dans le discours.

2° la comparaison, l'analogie à des fins de mise en ordre provisoire, hypothétique, de compréhension de formes qui jusqu'alors apparaissent chaotiques, hétéroclites, sans rapport. L'objectif est de tenter dans une phase préliminaire (moins exploratoire que précédemment) d'établir par hypothèse, des relations entre des faits d'ordre différents, de façon à se donner un cadre d'observation opératoire.

Exemple 1 ; à l'articulation avec l'histoire de l'éducation : développé au chapitre 5, section 1. Le concept de paradigme pédagogique a été utilisé pour tenter de mettre de l'ordre dans des faits épars, repérés grâce à l'étude de sources différentes (programmes, textes de géographes). C'est ainsi que j'ai partiellement formalisé une représentation du changement dans la géographie scolaire. Le concept même de paradigme pédagogique n'a pas fait, intentionnellement, l'objet d'une assimilation. Il a simplement permis de concevoir un cadre plausible (et susceptible de révision), pour permettre des interprétations de changements dans les pratiques des enseignants.

Exemple 2, à l'articulation avec l'histoire et de l'épistémologie de la géographie, à développer : l'étude historique de la période de la « transition géographique » (Laboulais-Lesage, 1999) donne des ressources pour comprendre les démarches et les contenus de nombreux professeurs d'histoire-géographie d'aujourd'hui. Désireux d'enseigner autre chose que des inventaires localisés, mais n'enseignant pas non plus intégralement de façon conceptualisée, l'espace géographique comme un système de lieux, ils inventent, sous l'effet des contraintes qu'ils prennent en compte chez les élèves ou dans les programmes, des discours mixtes entre les idéaux-types des deux premières manières de penser le monde en géographie de D. Retaillé. Les savants de la fin du XVIIIe et de la première moitié du XIXe n'ont pas les mêmes contraintes, mais ils sont confrontés au problème historique du passage de l'espace comme cadre de recueil et d'inventaire de données à l'espace comme dimension constitutive des phénomènes qu'ils étudient (minéralogiques, botaniques, médicaux, etc.). « *A la fin du XVIIIe siècle, l'espace est devenu un problème suscité par les apories de la nomenclature. [...] C'est-à-dire qu'il faut tenter de classer cet inventaire du monde dont les matériaux doivent constituer les bases d'une histoire naturelle. Or, le classement géographique est apparu comme une réponse possible* » (Laboulais-Lesage, 2001, p.104). La prise en compte en didactique, de leurs modalités d'« écriture de l'espace » : description, approche comptable – recherche d'un maillage opérationnel, monographie, tableau, etc. permettrait de mettre de l'ordre dans les formes didactiques intermédiaires, hésitantes, que les enseignants mettent au point. Le travail de reprise de ces références historiques et épistémologiques (M.-N. Bourguet, C. Blanckaert) et de leurs sources (Turgot, Volney, Mentelle, Humboldt, etc) et de réflexion sur les conditions d'un éclairage possible des discours géographiques scolaires contemporains, reste à faire.

Exemple 3, à l'articulation avec la géographie : à développer. Le modèle de géographie politique articulant chez J. Gottmann, logique de circulation et logique iconographique pour comprendre le découpage régional du monde et son évolution, peut soutenir un effort de comparaison en géographie scolaire, comme je l'ai esquissé au chapitre 1, section 1.5. En effet, les limites utilisées pour la définition des objets enseignés, se diversifient : le principe de découpage de l'Etat-nation et du groupe d'Etats-nations (Europe, autres continents) n'est plus le seul. Comme je l'écris plus haut, la contribution iconographique de la géographie scolaire ne se limite plus ainsi à la seule iconographie d'un Etat-nation ou d'ensembles d'Etats-nations auxquels il se rattache (Europe, grandes puissances économiques) et dont il se distingue. Mais on peut pousser l'analogie plus loin. J. Gottmann s'attache pendant quelques pages aux carrefours généralement métropolitains, dans lesquels se coordonnent les deux logiques de cloisonnement (iconographie) et de circulation : les Cette association, cette coordination « *explique la différenciation de l'espace et son organisation. Elle permet de comprendre que le cloisonnement du monde tient plus aux barrières qui sont dans les esprits et aux orbites de rayonnement des carrefours qu'à toutes caractéristiques physiques inscrites dans l'espace. Les symboles de l'iconographie ne sont d'ailleurs pas rivés au sol. Ils circulent avec la diffusion des idées et les mouvements des hommes. Cette circulation des iconographies accroît encore la fluidité de la carte politique. En y pensant selon ce schéma, on voit tout le passé et tout le présent de la politique s'animer et, bien souvent, s'éclairer* » (Gottmann, 1952, p.223). Pourquoi ne pas considérer par analogie, la géographie scolaire contemporaine à une échelle de temps convenable (voir chapitre 5), comme un carrefour au sens défini par Gottmann ; carrefour par lequel se diffuse sans aucun doute une iconographie ancienne, mais où d'autres iconographies se mettent en place, qu'il faut explorer (mondialisation, environnement, espaces transfrontaliers), confrontées parfois à d'autres iconographies plus locales (spatialisations opératoires chez les élèves en dehors de l'Ecole). Il y a

dans cette analogie, une ressource de formalisation, qui pourrait se préciser en étant travaillée sur des thèmes de recherche adéquats, tels que l'enseignement de la ville, de la frontière, de l'environnement en géographie.

3° la construction d'un cadre d'interprétation, qui coordonne références externes et éléments de didactique de la géographie. Quel que soit le thème d'étude de didactique, la construction d'un objet de recherche nécessite de dépasser les deux degrés précédemment définis. La sensibilisation à des façons de penser différentes peut avoir débouché sur de premières formalisations : des outils un peu frustes, dont le caractère opératoire s'affirme (ou non) lors d'usages sur le terrain « pour voir ». Le principe d'analogie peut avoir fourni un cadre qui met de l'ordre dans des faits précédemment séparés et produit une représentation unifiée mais hétérogène dans ses matériaux. Cependant, ces apports externes ne participent réellement à la construction d'un objet de recherche que s'il y a transfert de propositions théoriques ou conceptuelles. Cela peut être le cas lorsqu'une tradition, un courant ou une spécialité de recherche déjà installés se consacrent à l'étude d'un objet apparenté au thème de la recherche. L'importation de cadres théoriques voisins est alors une éventualité envisageable, à condition d'avoir repéré les différences de problématique interdisciplinaire et en conséquence :

-de choisir dans la spécialité voisine les références les mieux adaptées aux questions de didactique de la géographie ;

-de les articuler de façon licite, à d'autres références de didactique en particulier, de façon à ne pas perdre de vue : l'étude des relations entre enseignement et apprentissage de la géographie.

Ces problèmes d'articulation de référents théoriques ou conceptuels divers ont été abordés au chapitre 3, section 3.

C'est ainsi que les recherches en **didactique des pratiques cartographiques** en classe de géographie, peuvent difficilement ignorer les apports théoriques de la sémiotique, tout en en reconnaissant les limites, non pas intrinsèques, ce qui serait absurde, mais pour l'étude des pratiques de géographie scolaire. Pertinence de la sémiotique : une carte peut en effet être considérée comme un système de signes : « *quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose d'autre sous quelque rapport ou à quelque titre* » (Joly, 1994, p.28).

Mais... « la sémiotique européenne s'est largement construite sur la distinction entre signifiant (ici la carte) et signifié (ici le savoir géographique) et sur les rapports qu'ils entretiennent l'un avec l'autre. Elle pose comme principe que le mode d'expression d'un savoir (le langage pour le communiquer), n'est pas indifférent sur son sens. Par contre la sémiotique ne se donne pas pour but fondamental d'analyser la véridicité du savoir communiqué par un signifiant. Ce n'est pas le cas en didactique de la géographie : la géographie scolaire se veut un discours pertinent sur le monde. Un modèle d'analyse du système d'expression que constitue toute carte ne peut faire l'économie d'une étude des relations entre le référent (cette étendue terrestre socialement appropriée dont parle la géographie) et la carte (le signifiant). Elle ne peut en outre faire l'économie d'une étude des relations entre ce même référent et le signifié (le savoir géographique) » (Fontanabona, 2000, p.45).

C'est à ce même degré d'intégration entre didactique et autres références, que se situe l'hypothèse des **régimes disciplinaires** présentée et analysée au chapitre 3 (voir particulièrement la section 3 et la figure 3.9).

La liste des références mobilisables en didactique de la géographie, est pratiquement infinie : tout objet d'enseignement, en particulier, ceux que des programmes récents placent au centre des apprentissages des élèves : l'argumentation, le patrimoine par exemple, est susceptible de demander ce travail de mise en cohérence, à partir de spécialités diverses (dont bien sur la géographie ou l'épistémologie de la géographie) dans un cadre d'interprétation unifié.

4° **l'assimilation de références externes au sein d'un modèle interprétatif de didactique** de la géographie. C'est le degré le plus avancé d'articulation : la relation entre l'apport externe et la structure d'accueil didactique est à double sens. La référence externe intègre un concept, un modèle interprétatif de didactique, au sein duquel elle est profondément, mais cette transformation a permis la fabrication du concept.

C'est à ce degré d'articulation que se situe **l'essai de transfert du concept de rapport au savoir**, que j'ai présenté au chapitre 1. Il a servi la construction d'un modèle interprétatif : le rapport géographique au monde. L'intérêt de ce transfert a été de m'« armer » pour me dégager d'une conception de recherche, selon laquelle les élèves et les professeurs sont des opérateurs de la discipline scolaire. En revanche, il fallait conserver la question fondamentale pour la géographie scolaire et la didactique de la géographie, des relations entre la discipline (ou plus exactement les expériences qu'ont les élèves, de la géographie scolaire) et le monde extérieur, ce qui n'était pas une question prioritaire, pour les sociologues de l'équipe ESCOL.

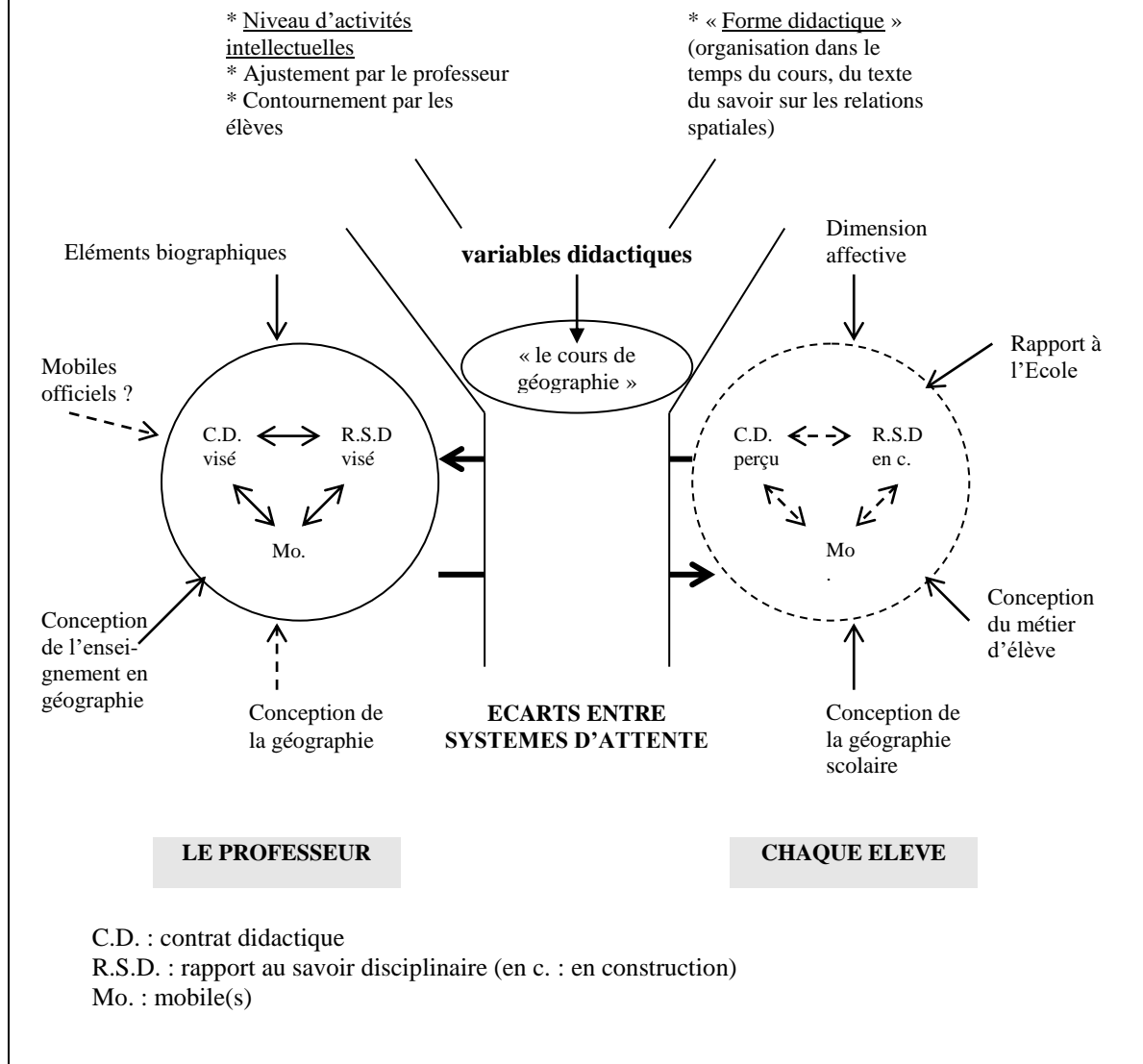
Du rapport au savoir au rapport géographique au monde, en classe de géographie, les différents degrés de l'articulation didactique-références externes ont été gravés.

Dans un premier temps, la lecture des ouvrages de B. Charlot et son équipe a permis, d'imaginer un autre découpage intellectuel des situations d'enseignement-apprentissage que ceux proposés en didactique. Les élèves entrent dans la classe de géographie non seulement avec des savoirs préalables de géographie (que les didacticiens ont parfois appelé : représentations spatiales), mais aussi avec une expérience des relations et des situations d'apprentissage scolaires et non-scolaires, et des critères pour juger de la pertinence et de la valeur de ces relations et de ces situations. Ce qui est beaucoup plus large que ce que la notion de contrat didactique permet de concevoir (système d'attentes réciproques en vigueur dans une classe) et plus pertinent puisque la notion de contrat didactique, efficace pour décrire les interactions professeur-élève ne permet en rien de décrire les relations de la classe avec le monde.

Dans un deuxième temps, j'ai raisonné par analogie. Le rapport au savoir était présenté par B. Charlot, comme impliquant le rapport au monde d'un sujet (élève). Or, la question de savoir quelles représentations du monde se construisent en géographie scolaire est centrale en didactique. Il était intéressant de se demander ce à quoi pouvait correspondre, par analogie en didactique de la géographie, l'idée de rapport au monde. La section 2.3 du chapitre 1 en présente une formalisation postérieure à la recherche, écrite pour les besoins de ce texte. Dans la réalité du processus de recherche, je n'avais pas pleinement saisi la complexité du monde comme référent de la géographie scolaire (référent des discours validés par le professeur ; référent de situations non scolaires dans lesquelles il semble à l'élève qu'il en ait appris quelque chose ; référent des discours qui dans la classe de géographie portent sur les façons d'apprendre, de réaliser correctement des exercices, de satisfaire aux exigences du professeur lors des évaluations ; référent des discours sur les raisons d'apprendre en classe de géographie, notamment dans les justifications des enseignants concernant la pertinence, la légitimité de leur enseignement, de tel objet d'enseignement, de telle pratique scolaire). J'en avais identifié le potentiel qui me permettait d'envisager de passer à un degré supérieur d'intégration.

Parallèlement, l'articulation s'avancait sur le troisième degré (construction d'un cadre d'interprétation). En l'absence de transfert maîtrisé du concept vers la didactique, j'avais proposé de parler de rapport au savoir disciplinaire pour comprendre ce qui était notre objet de recherche : les pratiques innovantes des professeurs d'histoire-géographie en ZEP et pour commencer à analyser nos matériaux. Dans ce cadre interprétatif, j'articulais des références classiques de didactique (contrat didactique), des éléments nouveaux en didactique mais qui s'imposaient déjà comme des variables importantes (mobiles des enseignants, formes didactiques) et le rapport au savoir, rebaptisé rapport au savoir disciplinaire. De plus affrontant le problème fondamental de la didactique (voir *supra*, introduction du chapitre 1), le cadre interprétatif se dédoublait en un versant enseignement et en un versant apprentissage. En conséquence, le rapport au savoir disciplinaire se dédoublait en un « rapport visé » (côté professeur) et en un « rapport en construction » (côté élèves). En réalité ce que désignent ces deux termes sont bien davantage des conceptions du savoir géographique. Le document

Figure 7.4 : Un état transitoire de l'intégration du concept de rapport au savoir, en didactique de la géographie : « *Modèle d'analyse des situations d'enseignement innovantes en ZEP. Essai de représentation graphique (outil de travail)* »



de travail reproduit en figure 7.4. correspond à ce moment de la réflexion. Dans la modélisation définitive, ce qui était rapport au savoir visé s'est largement rabattu sur les conceptions de l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Ce qui était rapport au savoir en construction est devenu rapport géographique au monde dans les classes. C'est donc toute l'architecture de ce modèle d'analyse intermédiaire qui a été reconstruite, à partir du moment où j'ai recentré l'usage possible du concept de rapport au savoir sur l'idée de rapport au monde. Le raisonnement par analogie a alors été systématisé et recadré dans une interrogation sur la façon dont se construisent, dans les classes, des représentations géographiques **légitimes** du monde pour les professeurs et pour les élèves. Le présent texte en a fourni une version développée et explicitée, qui correspond au quatrième degré d'articulation entre didactique et références externes (intégration).

En ce qui concerne l'approche du travail enseignant, je suis au tout début d'un processus similaire, si ce processus doit avoir lieu, ce qui n'est ni absolument nécessaire, ni peut-être utile ou même souhaitable (voir *infra* conclusion). Certains éléments empiriques, recueillis en formation, me laissent simplement penser qu'il y a une piste intéressante pour, en aval de la

recherche, aider des professeurs à se forger des solutions alors qu'ils sont en face de problèmes importants d'évolution professionnelle.

3.2. Quelles pistes de recherche en association ?

Arrivés vers la fin de cet examen systématique des questions que pose l'enseignement de la géographie dans le secondaire, je souligne dans les principales directions de recherche identifiées, des possibilités de travail associant des spécialistes de didactique de la géographie en IUFM et d'autres chercheurs. Je laisse de côté les recherches spécifiques sur la formation initiale des enseignants, dans lesquels les partenariats inter-IUFM paraissent prioritaires (chapitre 6). Trois « chantiers » me paraissent pouvoir être ouverts. J'en indique ou en rappelle les enjeux.

1° Un « observatoire des changements dans les pratiques d'enseignement disciplinaire » ?

L'objectif est de (mieux) connaître les façons dont les pratiques des enseignants dans les différentes disciplines, évoluent en relation avec les textes institutionnels généraux, interdisciplinaires et disciplinaires, qui tendent à modifier la forme scolaire et la définition du métier, avec les conditions locales de travail, avec des données de la carrière des enseignants (mobilité professionnelle, « phases » de carrière). Peut-on dégager des catégories de changement, chez les enseignants de collège et de lycée, en relation avec la redéfinition actuelle de la forme scolaire dans le secondaire ?

Pour travailler à ce type d'objet (avec un ou des établissements et/ou des professeurs ou équipes de professeurs volontaires), il faut à la fois des didacticiens de différentes disciplines et des sociologues familiers des questions du travail, de l'innovation dans les organisations, des phénomènes d'identité professionnelle.

Il existe une part d'intérêts communs à la fois pour la recherche et pour la profession. Il s'agit de :

- participer à identifier avec les professeurs concernés et/ou à destination de la formation professionnelle, des pratiques (plus ou moins nouvelles) qui ont davantage que d'autres, prise sur les discours géographiques dans les classes ou bien des conditions à satisfaire pour que l'enseignement proposé ait un impact sur les discours géographiques produits par les élèves ;
- connaître les effets (éventuels) des carrières sur les contenus enseignés ; de manière là aussi à travailler avec les professeurs qui le souhaitent, à enrichir leur outillage professionnel et leurs façons de faire et à munir la formation continue de données autres que celles de l'expérience des professeurs chevronnés, pour un accompagnement des professeurs en début de carrière.

2° Un tableau des modalités de différenciation de la géographie enseignée en France

L'objectif est de savoir si (et dans quelle mesure) des différences significatives de contenus enseignés en géographie (des discours géographiques sur le monde) existent en France en particulier en relation avec des choix individuels et collectifs d'adaptation aux caractéristiques ressenties des populations scolarisées dans l'établissement.

Un certain nombre de faits et d'analyses épars et hétéroclites laissent penser que la question peut se poser. Le regard proposé ici sur le travail enseignant montre que des représentations collectives locales concernant les populations scolarisées et ce qu'il est bon de leur enseigner co-déterminent des choix d'enseignement. Qu'en est-il spécifiquement en géographie, en

particulier au collège ? *Est-il pertinent de dire que le regard sur le monde qui se construit dans les classes de géographie est différencié en fonction non pas tant de spécificités locales des populations scolarisées, que des choix faits par les professeurs et de l'idée qu'ils se font des possibilités scolaires de ces populations ?*

Cette question nécessiterait un travail commun de didacticiens de la géographie et de chercheurs familiers de méthodes ethnographiques -géographe, sociologue ou autre. L'intérêt didactique et politique de cet objet de recherche est évident :

- *Est-ce que la « géographie unique » codifiée par les programmes, formatrice de citoyens responsables et critiques est une fiction ? S'il en était ainsi, des conséquences sont à tirer pour la conception des programmes et la formation des enseignants, à l'heure où l'établissement scolaire s'impose comme un échelon pertinent pour la conception et la réalisation de la formation des enseignants ;*
- *Quel est l'impact sur les discours géographiques des différentes méthodes de différenciation pédagogique largement diffusés par différents courants pédagogiques et dans l'institution ? Que proposer aux professeurs et aux formateurs comme repères leur permettant de concilier s'ils le désirent, différenciation et discours géographiques jugés par eux pertinents ?*

Sur le plan théorique, il y a là une possibilité d'articuler didactique de la géographie et « *géographie sociale de la formation initiale* » (Rouault, 2003, p.224). La question de « *l'égalité des possibles* » (ibid., p.225) se pose (pour un didacticien) non seulement vis-à-vis de la réussite scolaire au Brevet des collèges ou au Baccalauréat mais aussi vis-à-vis des contenus enseignés. L'étude de la production scolaire des inégalités sociales peut et doit s'étendre aux contenus enseignés.

3° Un dispositif d'accompagnement de pratiques nouvelles, pour participer à l'évolution de la géographie scolaire du secondaire

Cette piste de recherche a été détaillée au chapitre 2 à propos des pratiques cartographiques d'interprétation (section 2.3). Je me situe dans la perspective d'une recherche sur les conditions nécessaires pour que des professeurs parviennent comme ils en émettent le souhait, à donner à leurs élèves accès à des discours géographiques élaborés (proches de la troisième manière de penser le monde de D. Retaille). C'est pour le chercheur une façon d'agir dans le cadre d'une recherche-production (chapitre 4), à l'intérieur des changements que connaît la géographie scolaire –et d'en favoriser certains aspects. Le choix de la cartographie d'interprétation doit être articulé aux contenus nouveaux que définissent les programmes (environnement, risques, enjeux) [ce qui est une façon d'intéresser des enseignants] et à des situations d'enseignement en partie nouvelles en correspondance avec les contenus (c'est-à-dire intégrant une logique de concurrence, de conflits, d'accord à construire, d'arbitrages à rendre). Les professeurs peuvent en retirer les effets équivalents à ceux d'une formation de haut niveau : mieux comprendre et faire évoluer leurs choix, de façon à se créer des « possibles didactiques » mieux en harmonie avec leurs intentions que leur participation à la recherche aura par ailleurs permis d'explicitier et peut-être de faire évoluer.

La meilleure condition de réalisation d'une telle recherche est l'association avec d'autres géographes spécialistes quant à eux, des problèmes épistémologiques, méthodologiques et techniques posés par leurs pratiques cartographiques, qui serviraient alors de référence. L'ensemble des propositions de tables de chorèmes a permis grâce au travail de chercheurs en didactique et de formateurs, de faire évoluer localement la géographie enseignée (Journot, 1999). Semblable défi est à relever pour l'enseignement des enjeux sociaux, territoriaux,

environnementaux. D'une façon plus générale, je pense que la géographie scolaire manque aujourd'hui de véritables « *milieux d'échange* » à construire à l'échelon local entre géographes, didacticiens de la géographie, formateurs et enseignants¹¹⁶. Des « *milieux d'échange* » qui soient orientés vers la recherche sur et de pratiques d'enseignement capables de produire des discours géographiques en adéquation avec les finalités déclarées de l'enseignement de la géographie.

Conclusion

L'étude du travail enseignant est une des pistes à suivre pour permettre à la recherche en didactique de mieux comprendre la géographie enseignée dans le secondaire. Il ne s'agit ni de diluer la didactique dans des problématiques de sociologie, de psychosociologie ou d'autres spécialités des recherches en éducation ; ni de prétendre qu'elle « digère » les propositions de ces spécialités, pour obtenir le monopole du discours scientifique sur l'enseignement dans les classes de géographie. L'objectif est plutôt d'essayer de concevoir, aux interfaces avec ces spécialités, des outils plus ou moins élaborés, qui permettent de mieux comprendre les contenus effectivement enseignés aujourd'hui. J'ai distingué dans ce chapitre quatre degrés d'élaboration de ces outils. Pour l'approche du travail, le degré d'élaboration est tout à fait rudimentaire : je crois avoir gagné à cette recherche ethnographique une sensibilisation à la notion (il ne s'agit en aucun cas de modélisation) d'« outillage professionnel ». Sorte d'ensemble plus ou moins bien coordonné d'outils, de techniques, de manières de faire, prolongés par ou appelant des manières d'entrer en relation ou de faire entrer en relation les élèves avec les savoirs disciplinaires, porteurs de signes de légitimité pour le professeur, pour la discipline scolaire. Cette notion, encore bien vague, pourrait être appropriée à des recherches consacrées aux changements de pratiques, en relation avec les évolutions de carrière d'une part, et le changement contemporain dans la géographie scolaire d'autre part. Elle devrait alors évoluer en degré d'élaboration.

Aux interfaces de la didactique de la géographie avec d'autres spécialités ou disciplines, **le contact avec la géographie reste pour l'instant très largement à exploiter**. J'ai rassemblé dans la section 3 de ce chapitre, quelques propositions utiles, pour comprendre et agir (dans les limites posées au chapitre 4 : action le plus souvent indirecte et diffuse, sauf cas de contractualisation avec des enseignants volontaires, dans le cadre de recherche-formation ou de recherche-expérimentation) sur la géographie enseignée.

L'activation de ces interfaces devrait en toute bonne logique correspondre aux enjeux sociaux et politiques majeurs de la géographie dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, depuis le poste d'observation des classes et des professeurs (plutôt les jeunes) que constitue un IUFM, je distingue **trois enjeux majeurs** :

1° la construction d'une véritable filière professionnelle, pour les étudiants futurs enseignants, puis professeurs-stagiaires et professeurs débutants. Le chapitre 6 a montré où en étaient la production de connaissance et l'action en formation dans ce domaine ;

2° la légitimité de la géographie enseignée : sa capacité à répondre aux finalités ambitieuses définies pour une géographie scolaire en changement. Les descriptions didactiques des

¹¹⁶ L'ouvrage de M. Roumegous signale que de tels milieux d'échange ont pu fonctionner à certains moments à Caen (avec A. Frémont, F. Best et A. Le Roux), à Grenoble (avec Y. André, J. David et M. Masson) et à Nîmes (avec R. Ferras et M. Clary)

discours géographiques scolaires doivent être améliorées, dans la perspective d'un meilleur outillage de la formation et donc des enseignants. La didactique a à apprendre de leurs façons de faire ; elle doit aussi leur proposer (ainsi qu'aux formateurs) des outils qui leur permettent de satisfaire au mieux leurs propres ambitions voire à s'en découvrir de nouvelles. L'interface de la didactique de la géographie avec l'épistémologie de la géographie doit pour cela continuer à être activé. C'est ce que j'ai cherché à faire particulièrement aux chapitres 2 et 3 ;

3° l'évolution des professeurs d'histoire-géographie, dans leur enseignement : les contenus disciplinaires enseignés dépendent de données nombreuses et enchevêtrées qui tiennent au contexte de la géographie scolaire contemporaine, à l'environnement local d'exercice du métier, aux conditions générales et locales de travail des enseignants. Bien des pratiques enseignantes dites classiques, comme des pratiques que nous avons qualifiées par les écarts qu'elles présentent avec les pratiques classiques, se comprennent mieux en explorant leurs relations avec les environnements de travail, les conceptions du métier, etc. C'est la raison pour laquelle l'interface avec différents courants de recherche en sociologie de l'Éducation peut être exploitée. Le chapitre 7 visait cet objectif. Il ne prétend pas argumenter pour une intégration à toute force en didactique, de concepts ou de démarches usités dans les approches sociologiques du travail. Semblable marche forcée risquerait d'être contre-productive sur le terrain de la formation, en aggravant les confusions déjà nombreuses entre les approches pléthoriques des analyses de pratiques professionnelles (composante obligatoire de la formation initiale des enseignants). Toutefois, entre les approches non didactiques des analyses de pratiques (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002) et ce que la didactique de la géographie est capable aujourd'hui de proposer dans ce domaine, le risque est grand si celle-ci ne fait pas évoluer ses conceptions des pratiques des enseignants (voir figure 7.3) de laisser dans l'ombre, des « logiques pratiques » spécifiques et importantes pour la géographie enseignée.

Conclusion

Le choix de privilégier dans mes recherches, les pratiques d'enseignement en écart par rapport aux descriptions de pratiques qui ont pu être qualifiées de majoritaires, permet d'avancer dans la compréhension de la complexité du métier, des situations d'enseignement et des apprentissages, tout en conservant un point de vue disciplinaire. Il me semble que, conformément à l'argument que j'ai défini en introduction et essayé de préciser tout au long de ce texte, non seulement la recherche en didactique mais aussi la formation professionnelle en relation avec elle, ont à gagner à ce que ce choix soit poursuivi.

Sur le plan de la recherche, trois thèmes se sont dégagés avec leurs enjeux théoriques tout autant que politiques :

- **la complexité des situations d'enseignement**, la sensibilité des contenus d'enseignement à des variables nombreuses et qui dépassent très largement le domaine de la maîtrise de connaissances disciplinaires et de méthodes pédagogiques, l'imprévisibilité partielle (pour les professeurs) des contenus enseignés : c'est **le défi théorique de l'approche didactique de l'action**. Deux propositions ont été développées dans ce texte pour poser des jalons de cette approche : l'hypothèse des régimes disciplinaires et le modèle des logiques disciplinaires. L'enjeu politique de ce type d'approche est lié à la *professionnalisation* (voir *infra*) ;
- **la construction (ou pas) chez les élèves d'une cohérence, d'une adéquation entre les opérations de spatialisation conduites en classe de géographie et celles qui ont lieu ailleurs** : c'est **le défi théorique d'une approche didactique de l'individuation**. Le concept de rapport géographique au monde (chapitres 1 et 2) s'est construit dans cette perspective. L'enjeu politique de recherches sur cet objet est lié aux finalités données actuellement à la géographie scolaire au moins pour le lycée : finalités que j'ai qualifiées de *construction d'une expérience réflexive du monde* (chapitre 5, figure 5.2) et que je partage pleinement (dont je pense qu'elles sont un bon principe de sélection de contenus à enseigner en classe de géographie). Il s'agit d'apporter des éléments tangibles à l'appui de l'idée que ces finalités peuvent trouver au moins partiellement, une réalisation dans des situations d'enseignement efficaces.
- l'intégration de savoirs dans les pratiques d'enseignement, la formation des conceptions et des motifs qui informent ces pratiques, l'imbrication des plans identitaire, fonctionnel et informationnel dans les manières de faire qui peuvent paraître les plus ordinaires : c'est **le défi théorique d'une approche didactique des « manières d'entrer dans et de faire le métier d'enseignant d'histoire-géographie »**. Le chapitre 6 qui était consacré aux rapports entre épistémologie et pratiques a tenté de rendre palpable cette approche. Le chapitre 7 a souligné l'importance de l'échelon de l'établissement dans la constitution de ces manières. L'enjeu politique de ce type de recherche doit être situé par rapport au vaste mouvement de *professionnalisation** qui touche les sociétés occidentales, et plus particulièrement depuis les années 1980 le domaine de l'enseignement. Associé à l'émergence de la notion de compétences, ce mouvement porte des conceptions différentes, des apparentements idéologiques contradictoires. Pour ma part, je pense que la didactique de la géographie doit montrer combien les professeurs pratiquent sans que cela soit nécessairement visible de l'extérieur, la délibération (pour des choix

qui finalement ne les satisfont pas souvent pleinement), la négociation (entre des logiques diverses pour parvenir à des contenus enseignés acceptables) ; combien ils engagent de leur personne dans les rapports avec les élèves et avec la ou les disciplines qu'ils enseignent. Puisqu'il s'agit de didactique, il s'agit de montrer en quoi les contenus enseignés -que l'on peut caractériser à l'aide d'outils issus de l'épistémologie de la géographie, sont produits par/dans ces « facettes » du métier qui ne se laissent pas circonscrire par la seule catégorie des *compétences*, la liste en fût-elle longue.

Sur le plan de la formation, plusieurs rappels à la réalité me paraissent avoir été faits, au cours de ce texte. Je les rassemble et les rappelle :

- **la complexité du métier d'enseignant ne renvoie pas seulement au domaine de formation dit « transversal »** (les relations avec les élèves, la prise en compte des différences, l'évaluation etc.), qui serait le domaine par excellence des problèmes professionnels, dont serait de son côté exempt le domaine disciplinaire. Il y a donc à créer des **modalités d'articulation, notamment dans les analyses de pratiques professionnelles en formation initiale, entre formation « transversale » et formation disciplinaire**. Il paraît aussi indiqué que **la formation épistémologique des enseignants soit pensée dans la continuité d'une véritable filière licence-préparation aux concours d'enseignement-formation** initiale ainsi que dans une alternance intégrative centre de formation/terrain d'enseignement, de façon à préparer les étudiants à la compréhension puis à la prise en charge (aidée par la formation) de cette complexité ;
- **nous savons fort peu de choses des processus d'apprentissage des élèves en classe de géographie aujourd'hui** (dans des conditions normales). **La formation initiale est donc un lieu privilégié pour faire avancer cette connaissance** avec les professeurs-stagiaires. Là aussi le principe de l'alternance intégrative doit être exploité au mieux. La réalité sociale à connaître et à faire évoluer par l'enseignement (la réalité des apprentissages scolaires disciplinaires) est dans les classes et les professeurs stagiaires sont les mieux placés pour agir sur elle et l'observer dans l'action. D'un autre côté, la connaissance en formation sur l'action d'enseigner se construit dans des temps de réflexivité qui apportent des repères, des techniques, des façons de penser. Entre les deux et alternativement dans l'un et dans l'autre, il y a le mémoire professionnel (et éventuellement d'autres travaux intermédiaires). **Ce mémoire professionnel peut et doit être conçu comme un lieu de production de connaissance sur les apprentissages géographiques des élèves, et non comme un outil d'application de théories de l'apprentissage, de modèles de didactique préexistants, voire de méthodes** (Le Roux et al., 2002). Il peut même ouvrir ultérieurement sur la production de connaissance scientifique. Mais pour le moins il est possible de positionner les mémoires professionnels en recherche-expérimentation et de les rendre capables d'alimenter la recherche en didactique notamment.
- La variabilité des discours géographiques des professeurs est un effet non de leur inconstance, mais des interrelations nombreuses entre des structures, des conceptions, des motifs, des outils. Il ressort de ce constat que **la didactique ne peut pas être une spécialité qui prescrit les « bons » contenus et les « bonnes » modalités d'enseignement**. Elle peut proposer des types de situation testés dans certaines conditions non reproductibles et l'analyse de ces situations. Elle peut proposer pour la formation, des outils d'analyse des pratiques des professeurs. Cette variabilité peut

être un objet de travail en formation. Plus fondamentalement, la formation a vis-à-vis des jeunes professeurs-stagiaires, **une fonction d'aide à la compréhension de ce qu'ils veulent faire, de ce qu'ils peuvent faire, une fonction d'estimation et de « calibrage » des risques qu'ils prennent en vue de réaliser leurs projets, une fonction d'explicitation et d'expression d'une réflexivité sur soi devenant/devenu quelqu'un qui enseigne de la géographie, de l'histoire.** Pour remplir ces fonctions, les programmations de formation ne suffisent pas, surtout si elles sont centrées sur des contenus et des méthodes d'enseignement. Il y a de véritables parcours de formation individuels à construire collectivement et des formes de guidage et d'accompagnement en partie spécifiques à chacune des disciplines qui restent sinon à inventer, en tout cas à partager et à connaître pour les faire évoluer.

- Les futurs professeurs sont des historiens de formation pour la très grande majorité : ils ont à accomplir un parcours personnel de l'histoire qui est leur spécialité d'études vers l'histoire-géographie. Le terme de l'évolution n'est pas décrit de façon claire et univoque (est-il descriptible d'ailleurs ?) par les textes institutionnels : finalités exprimées en partie à l'identique pour l'histoire et la géographie, articulations ambivalentes par ailleurs (voir chapitre 3, figure 3.1). De plus, la géographie présente une difficulté spécifique (en tout cas une particularité non partagée avec l'histoire) de mise en forme didactique, due à la caractéristique de spatialité de son contenu. Enfin, les stagiaires sont dans la situation de devoir enseigner une discipline avec laquelle leur familiarité, pour ceux qui n'ont pas eu la chance de bénéficier d'une formation bivalente ou quasi-bivalente à l'Université, s'est construite à l'École. Cela ne veut pas dire que les formateurs doivent s'attendre à un « parcours d'historien » différent d'« un parcours de géographe », ce qui n'aurait aucun sens. Le lecteur a pu constater que l'entrée dans l'enseignement de la géographie est sensible à de nombreux éléments qui se cristallisent dans une rencontre à chaque fois singulière entre un professeur, une classe et la géographie scolaire. Mais il me semble **qu'un travail de recensement de ces parcours vers la géographie dans l'histoire-géographie scolaire pour les étudiants historiens est à poursuivre dans les différents IUFM, pour que les formations définissent leurs objectifs en fonction des problèmes suscités par (ainsi que des ressources trouvées dans) ces parcours d'une diversité qui reste à apprécier.**

Pour relever ces défis de la recherche et de la formation qui en IUFM sont liés (ou en étant plus réaliste, se mettre en position de les relever), il est nécessaire de préciser pour soi sa posture vis-à-vis des professeurs. Je rappelle deux aspects majeurs de la posture que je pense avoir tenue tout au long de ce texte :

- la recherche en didactique est dans le changement social, pour la part qui l'intéresse c'est-à-dire celle relative aux pratiques d'enseignement et de formation en géographie. Elle ne le surplombe, ni ne l'incarne. Le chercheur essaie de saisir les ressorts des changements dans l'enseignement, de valoriser des pratiques, des parcours, des expériences, puis de fournir à la formation des outils facilitateurs de l'appropriation de nouveaux outils, de l'élaboration de nouvelles manières de faire et de penser la classe de géographie. Mais en formation, celui qui est à d'autres moments chercheur a aussi tout intérêt à observer les processus singuliers de formation des professeurs-stagiaires. En effet si comme formateur, il fournit des repères, des cadres, un accompagnement, un regard, c'est le professeur-stagiaire et lui seul qui au fur et à mesure trouve des solutions pour entrer dans son métier. Ces solutions toujours originales recèlent des

indices des changements du métier réellement pratiqué. Sans la sensibilité des formateurs à ces indices, la recherche sur la formation perd en pertinence ou en efficacité ;

- le chercheur doit veiller aux effets possibles de ses discours dans le contexte actuel de prescription de *professionnalisation**. Ma position dans ce domaine est empirique. Je décris et tente de rendre compte du nombre et de la relative complexité des options prises par les professeurs pour fabriquer un cours qui tienne d'un bout à l'autre d'une heure. Apparaissent des tensions, des contradictions, des négociations, des arrangements, des bifurcations qui ont un impact sur les contenus enseignés et les apprentissages (c'est d'ailleurs en cela que ces phénomènes peuvent intéresser un didacticien). Le tableau qui se dessine ainsi du professeur au travail, pour sa seule part disciplinaire, est d'une complexité bien supérieure à celle des listes officielles de compétences professionnelles.

L'intérêt de cette démarche empirique de description-interprétation réside en ce qu'elle permet en formation, de mettre en mots avec des professeurs (en particulier des jeunes) certains aspects d'une complexité de leur propre activité qu'ils ne soupçonnent pas et partant, d'envisager avec eux d'en objectiver quelques uns pour faire évoluer des pans de leur pratique. Bref placer la formation professionnelle en relation avec la définition que donne l'employeur des compétences professionnelles des professeurs du secondaire, mais la doter d'une connaissance de la *professionnalité** des enseignants sur laquelle s'appuyer pour répondre aux besoins des professeurs-stagiaires.

Pour terminer, je reviendrai au lien géographie-didactique de la géographie. A contre-courant de tendances actuelles qui ont leur intérêt (didactique comparée, étude d'objets supposés communs : l'argumentation, le raisonnement), j'ai cherché à explorer systématiquement ce lien, en relation à la fois avec ce qui est mon terrain d'intervention privilégiée comme formateur : la formation disciplinaire et avec mon appartenance disciplinaire. Institutionnellement, la question de ce lien se pose en termes d'articulation entre le travail des enseignants-chercheurs géographes en Université et celui des enseignants-chercheurs et formateurs d'enseignants en IUFM. Trois niveaux d'articulation doivent être distingués sur lesquels des progrès peuvent être faits dans la perspective de participer utilement aux changements contemporains de la géographie scolaire :

- **le niveau de la production scientifique de références géographiques pour les pratiques de géographie scolaire.** Une voie réaliste est à explorer à l'articulation de la formation, de la recherche-expérimentation en didactique (c'est-à-dire des recherches qui procèdent à des tests dans quelques classes) et de la géographie. La condition est de faire converger l'intérêt de professeurs motivés sur un secteur de la géographie scolaire emblématique des changements contemporains, de didacticiens et de géographes. C'est dans cette optique que j'ai signalé au chapitre 2 l'intérêt stratégique qu'il y aurait à tester des pratiques cartographiques scolaires spécifiques (cartographie d'enjeux, de conflits, de risques, de scénarios) en relation avec les études de cas de la classe de seconde. D'une façon générale, la géographie scolaire manque d'une *interface* ou de *milieux d'échange* entre formateurs en géographie et universitaires géographes concernant la construction de la connaissance géographique.
- **le niveau de la production scientifique didactique à partir de productions scientifiques géographiques.** Le lien entre la recherche en géographie (dont l'histoire

et l'épistémologie de la géographie) et la didactique de la géographie peut être exploité dans plusieurs directions : analyse de la circulation de l'information géographique scientifique ; étude discursive des points de vue sur le monde et sur l'Autre en cours de géographie ; analogies avec la période de la « transition géographique », étude des iconographies géographiques contemporaines. Beaucoup plus exploratoire serait une étude de la différenciation spatiale de l'enseignement de certains contenus géographiques, à la charnière de la géographie de l'École, de la sociologie de l'éducation et de la didactique de la géographie. *Existe-t-il en France une production scolaire spatialement différenciée des représentations géographiques du monde ?* Et si tel est le cas, quels mécanismes permettent de comprendre cet état de fait ?

- **le niveau de la filière professionnelle des professeurs d'histoire-géographie.** Ce domaine n'est pas à négliger pour au moins deux raisons. D'une part, la conception ou non d'une véritable filière (avec visée d'une quasi-bivalence et pré-professionnalisation) est un élément important pour l'entrée dans le métier des jeunes professeurs d'histoire-géographie. Ne pas construire cette filière, c'est retirer aux étudiants et enseignants débutants certains des appuis dont ils ont besoin au moment de devenir professeurs d'histoire-géographie. D'autre part, amener au professorat, des étudiants ayant eu une formation en géographie c'est faire bénéficier la géographie scolaire d'un potentiel de renouvellement dont ces étudiants sont porteurs du fait de leur familiarité avec les problématiques, les démarches et les supports de différentes spécialités de la géographie. Aujourd'hui la géographie scolaire est pratiquement privée de ce potentiel.

La création des IUFM a amené un potentiel d'impulsion de la formation professionnelle par la recherche, notamment dans les didactiques des disciplines. C'est la spécificité de la recherche en éducation lorsqu'elle est menée en IUFM que de lier recherche et formation. Ce texte a essayé de montrer en quoi la didactique de la géographie pouvait elle-même en tirer parti et retrouver ainsi le chemin des classes, des apprentissages disciplinaires, des situations réelles de travail des enseignants et des propositions de formation. Incontestablement, elle peut y trouver un second souffle, qui reste cependant tributaire de plusieurs niveaux de responsabilité autonomes mais (inégalement) interdépendants : le niveau général des décisions politiques concernant la formation professionnelle des enseignants, le niveau des politiques d'établissement de chaque IUFM et le niveau individuel (et de la petite équipe) des orientations de recherche des enseignants-chercheurs concernés.

Postface

Ce texte a été écrit avec l'intention dans un second temps de publier, à l'adresse des formateurs d'enseignants et d'enseignants du secondaire, un ouvrage qui pourrait s'intituler : Didactique et formation professionnelle en géographie des professeurs du secondaire.

Cette publication aurait pour but de :

- faire connaître les orientations et les questions de la recherche en didactique aujourd'hui et peut-être de participer à modifier l'image qu'elle a souvent chez les professeurs, voire chez certains formateurs, de théorie stérile et prescriptive ;
- diffuser auprès des formateurs des outils de description, d'analyse et d'interprétation des discours géographiques, de la sensibilité de ces discours à des variables nombreuses, des apprentissages des élèves et, concernant les jeunes professeurs, des manières d'entrer puis de s'installer dans le métier d'enseignant d'histoire-géographie ;
- proposer des outils pour l'action à destination des formateurs et des professeurs (séquences effectives de formation ou d'enseignement présentées et analysées) y compris des propositions simples de mise en recherche assorties de conseils méthodologiques.

Ce type de publication me paraît correspondre à un « chaînon manquant » dans les publications sur la géographie scolaire, entre d'un côté les ouvrages et les articles de recherche issus de recherches descriptives-interprétatives ou de recherches-productions et de l'autre, les publications académiques de mise en œuvre de programmes de géographie ou les articles de vulgarisation concernant des contenus d'enseignement. Par ailleurs, aucun de ces types de publications ne permet aux professeurs de se situer dans un « espace » de « possibles didactiques ». Ce serait aussi le but de cette publication que de servir d'éclairage sur et d'étai pour la professionnalité des enseignants d'histoire-géographie dans ce qu'elle a de spécifiquement disciplinaire (géographique).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

*** Didactique de la géographie

- ALLIEU-MARY, N. (2003). « Argumenter en histoire-géographie dans des débats oraux ? ou Quand l'innovation vient de l'Institution d'En-Haut ? » *Journées d'Etudes de Didactiques de l'Histoire et de la géographie*, Lyon, novembre 2003
- AUDIGIER, F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse, Université de Paris VII, sous la direction de J. Monniot, 677 p.
- AUDIGIER, F. (1995), « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale* n°15, pp. 61-90
- AUDIGIER, F. (1996) *Recherches de didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Education Civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris, Université Denis Diderot, 163 p.
- AUDIGIER, F., CREMIEUX, C. et MOUSSEAU, M.J. (1996) *L'Enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Etude descriptive et comparative*. Paris, INRP, 146 p.
- AUDIGIER, F. (1997), « Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle », *Recherche et formation*, n°25, pp. 9-21
- AUDIGIER, F. (2001a), « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? », in BAILLAT G. dir. et RENARD J.-P. dir. « *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* », Paris ; Reims : CNDP et CRDP de Champagne-Ardenne. p. 43-59
- AUDIGIER, F. (2001b), *Les contenus d'enseignement plus que jamais en question*. in : GOHIER C. et LAURIN S. (dir.) *La formation fondamentale, un espace à redéfinir. Autrement (Québec) : Editions logiques*. p. 141-192
- ERNULT, B., LE ROUX, A., THEMINES, J.-F. (1999) « Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation », *Cahiers de Géographie du Québec*, Vol.43, n°120, p.473-493
- FONTANABONA, J. dir. (2000) *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris, INRP, 302 p.
- FONTANABONA, J., JOURNOT, M. et THEMINES, J.-F. (2002) « Productions de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes », *L'information géographique*, Vol 66 juin 2002
- FONTANABONA, J., THEMINES, J.-F. (2004) *L'innovation en classe d'histoire-géographie au collège et au lycée. Analyses didactiques*, Paris, INRP, à paraître
- GRATALOUP, C. (1998) « Sous l'influence des conventions scolaires », *EspacesTemps, Histoire-géographie*, 1. L'arrangement, n°66/67, p.63-79
- GRATALOUP, C. et al. (1991) *Géographiques, la géographie dans tous ses états*. Coll. Autrement dit, Paris, CNDP
- HUGONIE, G. (1999) « Des explications dans la géographie enseignée », *L'Information géographique*, n°3, p.132-138
- JOURNOT, M. (1999) « Schématisation et modélisation cartographiques en France : des pratiques scolaires en débat », *Cahiers de Géographie du Québec*, Vol.43, n°120, p.495-516
- JOURNOT, M. (1998b) La production par les élèves de croquis modèles. *Contribution à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP. Didactique des disciplines, p. 399-433

- JOURNOT, M. et OUDOT, C. dir. (1997) Dijon, *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée* CRDP de Bourgogne, 128p.
- LE ROUX, A. (2004) Enseigner l'histoire-géographie par le problème ? Paris, L'Harmattan, coll. Innovation et formation, 225 p.
- LE ROUX, A. (2001) *Enseigner le paysage ?* Documents, Actes et Rapports pour l'Education, CNDP, 106 p.
- LE ROUX, A. (1997) *Didactique de la géographie*. Caen, Presses Universitaires de Caen, 263 p.
- LE ROUX, A. (1992) *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de géographie au Collège ?* Thèse de doctorat, 3 volumes
- MARECHAL, J. (1995) « La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés », in : Develay, M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF Editeur, p.95-123
- MASSON, M. (1990) *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés*, Thèse de Doctorat d'Etat, Grenoble, 1732 p. et 388 p. d'annexes
- MOLINES, G. (1998) *Concepts, notions et raisonnements dans la géographie enseignée*. Thèse de doctorat, Université d'Avignon
- MOTTET, G., dir. (1997) *Image et construction de l'espace, apprendre la carte à l'école*. Paris, INRP, 255 p.
- ROUMEGOUS, M. (1993) « Jeux et didactique de la géographie : quel intérêt ? », *L'Information géographique*, n°5, p.197-208
- THEMINES, J.-F. (1998) « Des régimes disciplinaires dans l'enseignement de la géographie », *Recherche Innovation, Actes de la Recherche à l'IUFM de Caen*, n°2, 1999, p.217-229
- THEMINES, J.-F. (2002) « Changement de pratiques, formation disciplinaire et identité disciplinaire chez les enseignants en géographie », *Cahiers de la MRSH-Caen*, n° spécial : Les rapports entre la recherche et la formation, février 2002, p.61-78
- THEMINES, J.-F. (2004) « Des rapports géographiques au monde en construction dans la classe de géographie ? », *L'Information géographique*, n°3

***** Géographie, histoire et épistémologie de la géographie**

- BERTRAND, G. (1992) « Pour une didactique de la géographie », in : *Enseigner la géographie du collège au lycée*, Journées d'études nationales 3 au 6 juin 1991, Amiens, CRDP, Coll. Documents Actes et Rapports pour l'Education p.15-25
- BESSE, J.-M. (2003) *Les grandeurs de la terre Aspects du savoir géographique à la Renaissance*. Paris, ENS Editions, 420 p.
- BESSE, J.-M. (2000) *Voir la Terre. Six essais sur le paysage et la géographie*. Arles, Actes Sud/ENSP, 162 p.
- BROCARD, M. (1993) « A propos de chorèmes », *Géographes associés*, n°13, p.17-20
- BRUNET, R. (1993) « La démarche chorématique », *Actes de la Journée d'études du Centre d'Etudes géographiques de l'Université de Picardie*, Amiens, 22 janvier 1993
- BRUNET, R. (1987) *La carte mode d'emploi*. Paris, Fayard/RECLUS, 269 p.
- BRUNET, R., FERRAS, R., THERY, H. (1992) *Les mots de la géographie dictionnaire critique*. Montpellier/Paris, RECLUS/ La Documentation française, 470 p.
- CHEVALIER, J.-P. (2000) « Lexiques descriptifs et modélisation de la description en géographie. Du plan répétitif au découpage par des problématique spatialisées », *Hommes et Terres du Nord*, n°3, p.127-137

- CHEVALIER, J.-P. (1997) « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergéo, revue européenne de géographie*, n°23
- CLAVAL, P. (1972) *La pensée géographique*. Paris, SEDES, 116 p.
- CLERC, P. (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- CLERC, P. (1999) *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M.-C. Robic
- COLLIGNON, B. (2003) « Expériences et savoirs géographiques », *Sciences humaines*, n°137, p.24-27
- COLLIGNON, B. (2000) « Les savoirs géographiques vernaculaires ont-ils une valeur ? », in : Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ? Université de tous les savoirs*, Paris, Odile Jacob, p.111-120
- COLLIGNON, B. (1996), *Les Inuit : ce qu'ils savent du territoire*. Paris L'harmattan, 254 p.
- DARDEL E. (1952 réed.1990) *L'homme et la terre Nature de la réalité géographique*. Paris, Editions du CTHS, 199 p.
- DAUPHINE, A. (1991) Espace terrestre et espace géographique, in A. Bailly(édit.) *Les concepts de la géographie*. Paris, Masson, p. 43-54
- DAUPHINE, A. (2001) *Risques et catastrophes*. Paris, Armand Colin, Coll.U, 288 p.
- DEBARBIEUX, B. (1993) « Nomination des espaces géographiques dans les Alpes entre 1880 et 1930 », in : CLAVAL, P. (dir.), *Autour de Vidal de la Blache, la formation de l'école française de géographie*, Paris, Editions du CNRS, p.109-122
- DEBARBIEUX, B. (1998) « Béatrice Collignon : les Inuit : ce qu'ils savent du territoire. Compte-rendu ». *Cybergeo*, n°53
- DURAND, M.-F., LEVY, J., RETAILLE, D. (1993) *Le monde espaces et systèmes*. Paris, Presses de la FNSP et Dalloz, 565 p.
- ELISSALDE, B. (2000), « Géographie, temps et changement spatial », *L'Espace géographique*, n°3, p.224-236
- FERRAS, R. et al. (1986) *Cartes et modèles à l'Ecole*. Montpellier, Reclus, 110 p.
- GALLOIS, L. (1892), « La Dombes », *Annales de géographie*, n°2, p.121-131
- GALLOIS, L. (1908) *Régions naturelles et noms de pays, Etude sur la région parisienne*. Paris, Librairie Armand Colin, 356 p
- GOTTMANN, J. (1952) *La politique des Etats et leur géographie*. Paris, Armand Colin, 228 p.
- GRATALOUP, C. et al. (2001) « Chorèmes et développement territorial », *Mappemonde*, n°62
- KNAFOU, R., STOCK, M. (2003) « Epistémologie de la géographie », in : LEVY, J. et LUSSAULT, M. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, Belin, p.323-325
- LABOULAIS-LESAGE, I. (2001) « Les géographes français de la fin du XVIIIe siècle et le terrain, recherches sur une paradoxale absence », *L'Espace géographique*, p.97-110
- LAPLACE-TREYTURE, D. (2000) « La question de l'Autre en géographie. Approches conceptuelle et discursive », *Sud-Ouest Européen*, n°8, p.91-96
- LEVY, J. (1997) *Europe, une géographie*. Paris, Hachette 288 p.
- LEVY, J. (1998) « Espace et temps : une fausse symétrie », *EspacesTemps, Histoire/géographie*, 2. Les promesses du désordre, p.16-30
- LEVY, J. (1999) *Le tournant géographique Penser l'espace pour lire le monde*. Paris, Mappemonde Belin, 400 p.
- LEVY, J., LUSSAULT, M. (dir.) (2003) *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 1033 p.

- LUSSAULT, M. (2000) *Action(s) !*, in LEVY J. et LUSSAULT M., *Logiques de l'espace, esprit des lieux Géographies à Cerisy*. Paris, Mappemonde Belin, p.11-36
- ORAIN, O. (2000) Les « post-vidaliens » et le plain-pied du monde. Pour une histoire de la géo-graphie, in Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Paris, Belin, Collection Mappemonde, p.93-109
- RAFFESTIN, C. (1978) « Les construits en géographie humaine Notions et concepts ». *Géopoint*, p.55-73
- RETAILLE, D. (2000) Penser le monde, in : Lévy J. et Lussault M., *Logiques de l'espace et esprit des lieux Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, Coll. Mappemonde, p.273-286
- RETAILLE, D. (1997) *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po, 284 p.
- RETAILLE D. (1996) « Rendre le monde intelligible », *L'Information géographique*, n°1, p.30-39
- ROBIC, M.-C. (1991) « La stratégie épistémologique du mixte : le dossier vidalien » *Espaces/Temps*, n°47/48 : p.53-66
- ROBIC, M.-C (2000), « Confins, routes et seuils : l'au-delà du pays dans la géographie française du début du XXe siècle », *Panoramiques*, p.193-179
- ROUAULT, R. (2001) *Pourquoi espace vécu et géographie sociale n'ont-elles pas investi la géographie scolaire ?* Faire la géographie sociale aujourd'hui, Caen, Les Docuemnts de la MRSH de Caen, p.187-194
- ROUAULT, R. (2003) *De la carte scolaire à la scolarisation à la carte, inégalités et nouveaux rapports à l'espace scolaire*. Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Caen, 262 p.
- SOUBEYRAN, O. (1997) *Imaginaire, science et discipline*. Paris, L'Harmattan, Coll. Géographies en Liberté, 482 p.
- STASZAK, J.-F. (2001) « La géographie », in : Berthelot J.-M., *Epistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF, Coll. Premier cycle, p.77-116
- STASZAK, J.-F. (2000) Les prophéties auto-réalisatrices en géographie, *L'Espace géographique*, n°1
- STASZAK, J.-F. (1996) Ethnogéographie et savoirs géographiques : quelques problèmes méthodo-logiques et épistémologiques, *Bulletin de l'Association de géographes français*, n°1, 39-54
- THERY, H. (1990) « Chrono-chorèmes et paléo-chorèmes : la dimension temporelle dans la modélisation graphique », in : ANDRE Y. et al., *Modèles graphiques et représentations spatiales*. Paris/Montpellier, Anthropos/Reclus, p.41-62
- TURCO A. (2001) « Mythes et géographie », *Cahiers de Géographie du Québec*, n°126, p.369-388

***** Epistémologie et histoire de l'enseignement de la géographie**

- BALDNER, J.-M., BRUILLARD, E. (2003) *Les manuels à l'heure des technologies Résultats de recherches en collège*. Paris, INRP, 191 p.
- BEST, F., FREMONT, A., HOUZARD, G., LE ROUX, A. (1978) A propos du port de Caen, vers une nouvelle pédagogie de la géographie, Caen, CRDP
- BONNAMOUR, J. (1969) « De l'évolution de la géographie et de l'enseignement dans le second degré », *Historiens et Géographes*, n°211, p.755-760
- CITRON, S. (1967), « Pour l'aggiornamento de l'Histoire-Géographie par l'avènement des Sciences Humaines », *Historiens et Géographes*, n°206, p.84-90

- CHEVALIER, J.-P. (2003) *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Texte d'Habilitation à Diriger des Recherches, 401 p.
- CLAVAL, P. (1989) « La place de la géographie dans l'enseignement », *L'Espace géographique*, n°2, p.123-124
- CLAVAL, P. (1976) « La place de la géographie dans les systèmes d'enseignement *Historiens et Géographes*, n°257, avril-mai, p.507-518
- ESPACES/TEMPS (1998) « Editorial : le syndrome scolaire », *EspacesTemps*, Histoire/géographie 1. L'arrangement, p.3-4
- FREMONT, A. (1986) « Sur l'enseignement de la géographie », *L'Espace géographique*, n°1
- GEORGE, P. (1937) « La place de la géographie dans les loisirs dirigés », *L'Information géographique*, n° ?, p.171-173
- GIRAULT, R., (1983) *L'histoire et la géographie en question, Rapport au Ministre de l'Education nationale*, Paris, Ministère de l'éducation nationale/Service d'information, 201 p.
- JOUTARD, P. (1989) *Rapport de la Mission de réflexion sur l'enseignement de l'Histoire, la Géographie, les Sciences sociales* (un volume et annexes)
- LACOSTE, Y. (1984) « Les problèmes de l'enseignement de la géographie », *Historiens et Géographes*, n°300, p.1181-1185
- LEFORT, I. (1992), *La lettre et l'esprit Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris, Editions du CNRS, Mémoires et Documents de géographie Nouvelle collection, 257 p
- LEVY, J. (1986) « La rente ou la valeur L'Ecole entre deux géographies », *L'Espace géographique*, 1986, n°1, p.17-23
- MENDIBIL, D. (1997) *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, 772 p. et annexes
- PELLISSIER, P. (1969) « Quelques réflexions sur la géographie et son enseignement », *Historiens et Géographes*, n°218, p.809-812
- ROUMEGOUS, M. (2002) *Didactique de la géographie Enjeux, résistances, innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. Didact Géó, 262 p.
- TRICART, J. (1971) « Ce que pourrait être la géographie dans l'enseignement secondaire », *Historiens et Géographes*, n°232, p.68-71

***** Sciences de l'Education et sociologie**

- BILLARD, I. (1993) « Le travail : concept inachevé », *Education permanente*, n°116, n°3, p.19-32
- BARRERE, A. (2002) *Les enseignants au travail*. Paris, L'Harmattan
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. (1996) *Pour une clinique du rapport de savoir*. Paris, L'Harmattan, 240 p.
- BOLTANSKI, L., THEVENOT, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, P.U.F.
- BRUNER, J.S. (1996) *Le développement de l'enfant, savoir faire et savoir dire*. Paris, PUF, 5eme éd.
- CHARLOT, B. (2003) La problématique du rapport au savoir, in : MAURY S. et CAILLOT M., *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Editions Fabert, p.33-50
- CHARLOT, B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos Coll. Education, 390 p.
- CHARLOT, B. (1997) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 112

- COUSIN, F. (2000) « Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire », in : VAN ZANTEN, A. (dir.) *L'école l'état des savoirs*. Paris, Editions La découverte, p.139-148
- DEMAZIERE, D., DUBAR, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques L'exemple des récits d'insertion*. Paris, Nathan, Coll. Essais et Recherches, 350 p.
- DUBET, F. (1991) *Les lycéens*, Paris, Editions du Seuil. Coll. Points Actuels, 409 p.
- FRIEDRICH, J. (2001) « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », in : BAUDOIN, J.-M., FRIEDRICH, J., *Théories de l'action en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p.93-112
- MARY, A. (1986) *De l'identité scolaire locale Eléments pour une typologie des collèges du Calvados*. Colloque Scolarisatuon, Formation, Emploi, Caen, janvier 1986
- MONETTI, V. dir. (2002) *Certitudes et paradoxes de l'innovation : état des lieux, états d'esprit* Paris, INRP, 227 p.
- MONETTI, V. (1998) « Les trois temps de l'innovation à l'école », *Education Permanente*, n° 134, p.139-149
- MOSCOVICI, S. (1998) Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité, *Sciences Humaines* n° 21 (hors série) juin/ juillet 1998, pp. 11-13
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF
- PERRENOUD, P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF Editeur, 207 p.
- PEYRONIE, H. (1996) *Les instituteurs dans les années 1980 : rupture et continuité d'une identité professionnelle Modes de formation, procès de socialisation et recomposition identitaire*. Thèse de doctorat, 2 t., 460p. + 885 p.
- RHEIN, C. (1982) « La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale (1860-1920) », *Revue Française de Sociologie*, p. 223-251
- SCHUTZ, A. (1966, trad.2003) *L'étranger*. Paris, Editions Allia, p.77
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels* Québec, Presses de l'Université de Laval/ Bruxelles, De Boeck
- VAN ZANTEN, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, Coll. Le Lien social, 424 p.
- VERGNAUD, G. et al. (1978) « Structure de la matière enseignée, l'histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève », *Revue française de pédagogie*, n°45
- VERRET, M. (1975) *Le temps des études*. Paris, Honoré Champion, 2 vol.

***** Epistémologie**

- BLUNDO, G., OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (dir.) (2003) *Pratiques de la description, Enquête*, n°3, Editions de l'EHESS
- CHAMBOREDON, J.-C. (1988) « Carte, désignations territoriales, sens commun géographique : les « noms de pays » selon Lucien Gallois », *Etudes rurales*, janvier-mars, n°109, p.5-54
- KUHN, T.S. (1983) *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, Coll. Champs (traduction française)
- LE MOIGNE, J.-L. (1995) *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 127p.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2004) « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique », *EspacesTemps*, n°84-85-86, p.38-50

- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (1994) « L'unité épistémologique des sciences sociales », in : *Actes de l'Université d'été de Blois : L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, p.7-32
- PASSERON J.-C. (1991) *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan, coll. Essais et Recherches, 408 p.

***** Didactiques (autres que didactique de la géographie)**

- ALLIEU-MARY, N., FRYDMAN, D. (2003) « L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves », in : *L'Education prioritaire, Histoire et ZEP*, SCEREN
- ALLIEU-MARY, N. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2002) « La vérité historique en débat » *Cahiers Pédagogiques* n°401 Février 2002
- ASTOLFI, J.-P. et al. (1997) *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Paris, ESF Editeur
- BROUSSEAU, G. (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactiques des mathématiques*, vol. 7-2 p. 33-115
- CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage. 240 p.
- GIORDAN, A. (1998) *Apprendre !* Belin, Collection Débats, 255 p.
- MARTINAND, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*. Paris-Berne, Peter Lang, 322 p.
- MARTINAND, J.-L. (2001) « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », in : TERRISSE, A. (op.cit), p.25-48
- TERRISSE, A., Ed. (2001) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Perspectives en éducation et en formation, 161 p.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001) « Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins », *Perspectives documentaires en Education*, n°53, p.83-92
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998) *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne « Youth ans history »*. Paris, INRP, Documents et travaux de recherche en éducation, 173 p.
- VERRET, M. (1975) *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion, 2 vol.

***** Formation professionnelle ; formation des enseignants**

- ALTET, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 249 p.
- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2002) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles, De Boeck Université, 294 p.
- BAILLAT, G. et GUILLON, R. (2000) *L'alternance au service des formations aux didactiques* Rapport de recherche INRP. Reims, IUFM de Reims, 170 p.
- BOURDONCLE, R., GONNIN-BOLO, I. (1992) « Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM », *Recherche et formation*, n°11, p.6-8
- CAUTERMAN, M.-M. et al. (2000) *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris, PUF
- HETU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Perspectives en éducation, 237 p.
- HUBERMAN, M. (1990), « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et

- de prévision », *Revue Française de Pédagogie*, n°86, p.5-16
- LE ROUX A. (2003) « Analyse d'une situation de formation à et par la recherche », in : *Actes du Forum 2003*. Suisse : HEP-BEJUNE. www.hep-bejune.ch.
- LE ROUX A. (2002) Recherche et Formation - Introduction, *Cahiers de la MRSH*, Université de Caen, n° spécial - février, p.7-25
- LE ROUX, A. (2001) *Entre régulation et régularisation, le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*, Paris, L'Harmattan
- LE ROUX, A. (1998) « Quelle formation initiale des professeurs du second degré ? A propos d'une étude de cas », *Recherche Innovation Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie*, p.191-230
- MALGLAIVE, G., WEBER A. (1982) « Théorie et pratique. Analyse critique de l'alternance en pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n°61, p.17-28
- MALGLAIVE, G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF
- MALGLAIVE, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, n°320, p.26-28
- MARBEAU, L. et BAILLAT G., (1992), *Former les professeurs aux didactiques Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire L'exemple de l'histoire-géographie*, Paris, INRP, 179 p.
- MARCEL, J.-F., OLRÉ, P., ROTHIER-BAUTZER, E., SONNTAG, M. (2002) « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p.135-170
- OBIN J.-P. (2003) *Enseigner un métier pour demain*. Paris, La Documentation française
- PAQUAY, L. et al. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Bœck Université, 267 p.
- PROST, A. (2002). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris : La Documentation Française. Coll. des rapports officiels.
- PROST, A. (1999) « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et Formation*, n°32, p.9-24
- ROBERT, A.D., TERRAL, H. (2000) *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, Coll. Education et formation, 161 p.
- SAUSSEZ, F., EWEN N., GIRARD, J. (2001) « Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? » *Recherche et formation*, n°36, p.69-86

***** Histoire (dont Histoire de l'Éducation) ; autres**

- BRUTER, A. (2001) « Les paradigmes pédagogiques d'hier et d'aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie, Paris, INRP, p. 39-44
- BRUTER, A. (1997) *L'histoire enseignée au grand siècle, Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin
- CHABAUD, G. et al. (2000) *Les guides imprimés du XVIe au XXe siècle. Villes, paysages, voyages*. Paris, Belin, Coll. Mappemonde, 703 p.
- CHERVEL, A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires ». *Histoire de l'éducation*, Mai 1988, n° 38, pp. 59-119
- DARDEL, E. (1946) *L'histoire science du concret*. Paris. PUF, 139 p.
- GHIGLIONE, R. (1991) « L'analyse propositionnelle du discours dans tous ses états », in : GHIGLIONE, R. et BLANCHET, A. *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris, Dunod, p. 31-72
- HARTOG, F. (1995) « Temps et histoire », *Annales Histoire et Sciences Sociales*, n°6, p.1219-1236

- LABOULAIS-LESAGE I., 1999, *Lectures et pratiques de l'espace L'Itinéraire de Coquebert de Montbret savant et grand commis d'Etat (1755-1831)*, Paris, Honoré Champion, Collection Les Dix-huitièmes siècles, 754 p.
- LEPETIT, B. (1995) *Les formes de l'expérience Une autre histoire sociale*. Paris, Albin Michel, coll. L'évolution de l'humanité, 337 p.
- MAINGUENEAU D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, coll. Mémo Lettres, 94 p.
- PROST, A. (1998) « Un couple scolaire », *Espaces/Temps : Les Cahiers*, Vol.6-67, pp.55-64

GLOSSAIRE DE DIDACTIQUE DE LA GEOGRAPHIE

accompagnant le volume 4

LISTE DES TERMES DEFINIS

Alternance (en formation)

Analyses de pratiques professionnelles (d'enseignement)

Changement (dans la géographie scolaire)

Contrat didactique, contrat disciplinaire

Discipline scolaire

Finalités

Forme didactique

Forme scolaire

Interdisciplinarité

Paradigme pédagogique

Pratiques (d'enseignement)

Professionnalisation

Professionalité

Rapport géographique au monde

Référence

Régime disciplinaire (en géographie)

Représentations

Situations d'enseignement-apprentissage

Transposition didactique

Alternance (en formation)

Désigne le fait que l'apprentissage du métier d'enseignant se fasse dans les classes dans lesquelles le professeur enseigne et au centre de formation. La formation des professeurs du secondaire se fonde sur ce principe depuis la création des IUFM.

Le dispositif institutionnel d'alternance (une classe en responsabilité toute l'année et un conseil pédagogique dans l'établissement, une formation au centre de formation) peut être exploité de façon différente dans les modalités et les contenus de la formation au centre. L'alternance intégrative est la référence des formations qui cherchent à susciter et accompagner des dynamiques entre connaissances formalisées (théoriques, techniques, méthodologiques) et savoir

pratique. L'alternance est alors un outil de développement de deux formes d'intelligence complémentaires : intelligence pratique et intelligence formalisatrice (Malglaive, 1990).

D'autres formes d'alternance n'articulent, mais juxtaposent « théorie » et « pratique » : l'alternance inductive qui consiste à s'appuyer sur des pratiques pour les formaliser dans des cours théoriques, sans opérer ensuite de retour vers les pratiques ; l'alternance déductive qui consiste à faire succéder à des cours théoriques, une mise en pratique, sans retour critique vers la « théorie ».

Analyses de pratiques professionnelles (d'enseignement)

Dispositifs de formation initiale des enseignants, instaurés dès la mise en place des IUFM. Il s'agit de pratiques de formation caractérisées par la verbalisation, par les professeurs, de leur activité, de leur pratique. Elles varient en fonction de leur visée : de compréhension ou de transformation de la pratique, en fonction de leur paradigme de référence et en fonction des objets privilégiés (le sujet, les situations, les comportements et l'action, la communication). La didactique de la géographie peut prétendre fournir des cadres d'analyses des pratiques d'enseignement de la géographie.

Contrat didactique et contrat disciplinaire

Le contrat didactique rend compte de la « *relation qui détermine, explicitement pour une petite part, - mais surtout implicitement-, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre* » (Brousseau, 1986, p.51). L'implicite qui marque les relations de savoir et avec le savoir à l'Ecole, tient à leur caractère paradoxal. La visée du développement intellectuel des élèves est incompatible avec un cadrage serré, explicite, des activités des élèves ou avec des injonctions répétées (et paradoxales) à la prise d'autonomie. Cependant, maintenir complètement l'implicite sur ses attentes dans le cadre d'une situation innovante, fait courir au professeur le risque que les apprentissages effectifs des élèves soient très différents de ceux qu'il vise.

La notion de contrat didactique a été spécifiée dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. Le contrat disciplinaire désigne : « *l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître dans une discipline au cours d'une année scolaire. Chaque discipline renvoie l'élève à un ensemble particulier d'attentes en matière de contenus, d'exercices, de modalités d'évaluation. . . de même l'enseignant n'attend-il pas la manifestation des mêmes compétences selon les disciplines. Le contrat disciplinaire est une composante de la discipline scolaire* » (Audigier, 1993, p.41). Cette notion contribue d'ailleurs à distinguer géographie et histoire, en relation avec les exercices et les méthodes d'évaluation qui les différencient.

Changement (dans la géographie scolaire)

Associé à la visée de la recherche en didactique de la géographie, de *transformation des pratiques* des enseignants, celle-ci n'a pas produit de représentation unifiée ou même explicitement débattue du ou des changements à l'échelle de la discipline ou à l'échelle du professeur ou de certaines catégories de professeurs.

Le changement est aussi un des objectifs de l'institution dont les programmes et les textes officiels, en définissant de nouveaux enseignements et de nouveaux dispositifs, tentent d'imposer de nouvelles finalités et par voie de conséquence de nouveaux objets d'enseignement géographique, de nouvelles compétences et de nouvelles modalités d'évaluation aux examens terminaux.

Le changement est enfin un des buts de la formation initiale et continue des enseignants, informée qu'elle peut être des résultats de la recherche en didactique de la géographie et de la recherche en éducation en général et prenant en compte le cadrage institutionnel par les programmes.

Dans tous les cas, c'est une *amélioration de la pertinence scientifique et sociale*, ou pour le dire autrement de la *valeur éducative* de la géographie du secondaire, qui est recherchée. Le concept de paradigme pédagogique aide à se représenter des changements majeurs à l'échelle de la forme scolaire, en relation avec des finalités éducatives et des modèles de société (voir article : finalités). Des changements moins radicaux et sur des périodes moins longues peuvent être décrits à partir des possibilités d'utilisation des nouveautés introduites par l'institution. La période actuelle est marquée pour la géographie par cette appropriation multiforme et hétérogène dans le corps enseignant de nouveautés institutionnelles et de propositions venus d'horizon divers (géographie, pédagogie). Des normes différentes semblent ainsi coexister dans le secondaire concernant ce qu'il faut enseigner en géographie.

Discipline scolaire

Tout un courant de la recherche en didactique de l'histoire et de la géographie s'est employé à étudier les disciplines scolaires, comme des structures autonomes qui encadrent la production d'une culture scolaire. Celle-ci doit être alors comprise comme « *l'ensemble des connaissances, comportements, attitudes, valeurs transmises plus ou moins explicitement par l'école comme bagage, patrimoine commun de tous les jeunes et que les générations croient bon de transmettre aux suivantes* » (F. Audigier, 1993).

A. Prost définit la discipline scolaire « *par la cohérence établie entre plusieurs traits, d'ordre différent* :

- *des contenus, d'abord. Nettement délimités, cohérents entre eux, ils constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives clairement identifiées [...]* ;
- *des exercices [qui ne sont] pas seulement une forme donnée au contenu, mais une définition du contenu lui-même [...]* ;
- *des méthodes d'évaluation [...] indissociables des exercices* ;
- *des finalités [...] La métamorphose d'un savoir en discipline incorpore ces finalités : elles guident par exemple le choix des exercices, celui de tel ou tel sujet [...]* ;
- *des enseignants [...] il est clair que l'identité disciplinaire des enseignants est un facteur de cristallisation des disciplines* » (A. Prost, 1998, p.58-59).

Cette définition pose le problème du statut de l'histoire-géographie (et éducation civique) : discipline, bi-discipline, polydiscipline, juxtaposition de disciplines. En effet, les finalités de l'histoire et de la géographie sont définies en grande partie de façon commune dans les textes introductifs des programmes. Cependant, bien qu'enseignés ou utilisés par le même professeur, les contenus, les exercices et les méthodes d'évaluation sont nettement différents en géographie et en histoire. La géographie scolaire s'est appuyée sur un certain nombre de supports et de pratiques qui la distinguent à la fois de l'histoire et de l'ensemble des autres disciplines : cartographie, utilisation de graphiques et d'images (Grataloup, 1998).

Finalité

Intention, but très général d'éducation, poursuivi par une institution ou par une société. Le plus souvent des finalités diverses se combinent pour instituer des contenus d'enseignement disciplinaire. Elles sont définies en commun pour l'histoire et la géographie.

A un niveau très général, on peut distinguer les *finalités à dominante culturelle* associées à la représentation sociale majoritaire de l'histoire-géographie, à savoir : donner aux élèves des connaissances, des repères qui sont censés leur permettre de « comprendre le monde », de se construire un système de références communes, dans une société donnée et à un moment donné. Les *finalités à dominante civique* donnent la priorité à une approche critique qui vise à déceler et identifier les points de vue, à analyser ce sur quoi ils reposent et comment ils s'expriment, que ce soit par le texte, l'image (carte, photo, etc.) ou par tout type de traitement de l'information. Une inflexion se matérialise depuis quelques années dans les Instructions officielles en faveur de ces finalités à dominante civique, en particulier avec l'émergence de la notion d'argumentation.

La pertinence de ces grandes catégories de finalités peut cependant être interrogée. Ainsi, les finalités à dominante culturelle paraissent pouvoir instituer des contenus tout à fait différents suivant la conception qu'a de la culture (et de la participation de la géographie à la formation culturelle des élèves) le professeur qui traduit des finalités en enseignement. A cet égard, l'étude des pratiques d'enseignement ne peut guère se passer aujourd'hui de l'étude des conceptions qu'ont les professeurs, des finalités de l'enseignement de leurs disciplines.

Forme didactique

Tout cours s'appuie sur une ou des formes didactiques. Une forme didactique est une structure qui organise l'interaction didactique, à savoir les relations professeurs-élèves établies dans le but de faire acquérir aux élèves des savoirs et des compétences disciplinaires. La forme didactique ordonne ces relations en séquences productrices d'unités de sens : ce que les élèves doivent comprendre et maîtriser grâce à l'interaction didactique. D'une séance à l'autre, d'un professeur à l'autre on peut identifier des archétypes de forme didactique. Ces archétypes se caractérisent par :

- les rôles attribués au professeur et aux élèves dans la production du texte du savoir et les activités intellectuelles que l'attribution de ces rôles préconise, pour les uns et les autres ;
- les manières de faire du professeur pour atteindre ses objectifs d'enseignement (questionner, mettre en activité, « corriger » etc.) ;
- l'organisation du temps de la séance en unités distinctes, par les activités des uns et celles des autres, et par la part que ces activités prennent dans la production du texte du savoir ;
- les contenus enseignés et appris, grâce à cette organisation, à cette distribution des rôles et aux manières de faire du professeur et des élèves.

Il y a une solidarité entre ces différents traits. Le choix opéré par le professeur en ce qui concerne un des traits, a des implications sur l'ensemble des autres traits. Par exemple, un dialogue professeur-élèves dirigé par les questions fermées du professeur, est compatible avec l'apport d'informations par les élèves ; il l'est beaucoup plus difficilement avec l'élaboration, par ces mêmes élèves, d'un discours personnel ou la confrontation de leurs différents points de vue.

Forme scolaire

« Ensemble des dispositifs matériels et intellectuels mis en place par et dans les institutions scolaires, dispositifs qui sont créateurs de la culture scolaire telle qu'elle existe aujourd'hui » (Audigier, 2001). Les principaux traits de la forme scolaire sont : des groupes d'élèves stables pendant un an ; des savoirs distribués suivant un ordre préconisé par année et par cycle ; des savoirs et un ordre de leur présentation définis par discipline ; des manuels conçus en fonction des règles précédentes ; une répartition du temps basée sur l'unité horaire, selon un emploi du temps hebdomadaire ; des professeurs du secondaire spécialisés par discipline ; l'importance accordée à l'écrit dans l'acquisition des savoirs...

Ces différents traits forment un tout cohérent, dans un cadre culturel donné. Si elle n'a pas fondamentalement changé dans les collèges et les lycées français depuis sa mise en place au XIXe siècle, de nombreuses innovations institutionnelles récentes l'affectent en multipliant des espaces d'interdisciplinarité, de non-disciplinarité, de différenciation et d'individualisation de l'enseignement.

C'est par exemple le cas des *Travaux Personnels Encadrés* en lycée, dont le fonctionnement amène chaque élève à produire un travail qui lui est propre, dans lequel il est guidé et accompagné dans deux disciplines différentes. Le rythme du travail est propre à chaque projet, si l'on exclut l'échéance finale de soutenance et d'évaluation. Si chaque professeur est identifié par sa discipline, le dispositif des TPE exige d'eux une aide au travail de circonscription du sujet, de problématisation, un suivi du projet de la recherche d'informations à l'écriture. La fonction de transmission de savoirs disciplinaires est tout à fait seconde.

Interdisciplinarité

Qualité de situations et de dispositifs qui favorisent les rapprochements et les confrontations entre champs disciplinaires. C'est une des voies utilisées par l'institution pour parvenir à la construction d'un sens de l'Ecole, par la prise de conscience de la complémentarité des approches disciplinaires.

Il existe aussi une interdisciplinarité histoire/géographie nettement préconisée par certains programmes actuels et leurs documents d'accompagnement : de troisième et de première en particulier. Si l'on y ajoute d'un côté la formulation de finalités communes à l'histoire-géographie et de l'autre, la séparation histoire/géographie qu'imprime les propositions de thèmes interdisciplinaires en Itinéraire de découverte ou en Travaux personnels encadrés, l'ensemble dit bien la complexité des relations d'« interdisciplinarité partielle » histoire-géographie.

Enfin, l'interdisciplinarité est une des dimensions du parcours professionnel d'entrée dans le métier des professeurs-stagiaires souvent spécialistes de l'une ou l'autre des deux disciplines (l'histoire le plus souvent) et qui deviennent des professeurs d'histoire-géographie.

Paradigme pédagogique

Le concept de paradigme pédagogique permet de rendre compte du modèle que constitue « l'idéal pédagogique en fonction duquel s'orientent enseignants et familles [...] il incarne une norme assez largement répandue » (A. Bruter, 2001). Cette norme articule « les finalités éducatives du modèle », la nature du savoir dispensé et des « méthodes d'étude et de pensée ». A. Bruter

transpose ainsi le modèle des révolutions scientifiques de Kuhn à l'enseignement de l'histoire scolaire au XVIIe siècle.

Poursuivant cette réflexion, N. Allieu-Mary et N. Tutiaux-Guillon (2002) posent l'hypothèse qu'une nouvelle compréhension de la citoyenneté (« *une nouvelle citoyenneté où serait prise en compte une plus grande attention aux droits, aux compétences à négocier, aux composantes sociales du civisme* » (Allieu et Tutiaux-Guillon, 2002, p.35) fonde, légitime aujourd'hui dans l'enseignement de l'histoire, l'apprentissage de l'argumentation et du débat. Cet apprentissage aurait pour effet de modifier tout à la fois, le statut du savoir (porteur de questions plutôt que d'une vérité admise d'emblée), celui du professeur (passeur d'une posture de questionnement et non plus détenteur de l'autorité qui dit la vérité) et celui des élèves (co-producteurs de savoirs élaborés collectivement et non plus récepteurs de messages. Un tel changement relèverait du passage d'un paradigme pédagogique à un autre pour l'histoire scolaire.

Le concept de paradigme pédagogique peut aussi servir d'outil de lecture des programmes. C'est en faire un usage heuristique plus que réellement descriptif et interprétatif. Mais si l'on en reste à cet usage premier, pour la géographie scolaire, l'hypothèse d'un changement voulu par l'institution pour les classes de lycée est recevable. « L'ancien paradigme » est repérable dans les programmes des années 2000 à partir des pratiques condamnées dans les textes officiels de géographie : les monographies régionales, les tableaux géographiques exhaustifs, les tableaux économiques. « Le nouveau paradigme » s'oppose au précédent : études de cas ancrés à des problèmes et à des concepts de géographie, démarche comparative et multiscalaire, accent mis sur les concurrences, les enjeux et les problèmes politiques. Les finalités éducatives sont centrées sur la formation d'un citoyen responsable de la gestion des territoires, conscient des solidarités qui le lient à d'autres citoyens de l'échelle locale à l'échelle mondiale. Cependant, ce n'est pas de la réalité des classes dont il s'agit ici, mais de la volonté institutionnelle (le « nouveau paradigme » décrivant les pratiques que l'institution souhaite installées et généralisées).

Pratiques (d'enseignement)

Terme générique qui tend à englober action, activité, travail. Parfois, il lui ait associée la notion de savoirs comme dans savoirs pratiques, savoirs de la pratique ou savoir pratique qui désigne « *ce savoir [qui] rend compte de ce que les autres savoirs ne prennent pas en considération pour assurer la pertinence de leurs énoncés. Il comble les interstices qu'ils laissent dans l'ombre, les mille détails du fonctionnement versatile du réel qui souvent font échec à l'action* » Malglaive, 1994, p.26).

Dans la recherche en didactique, les modèles ou les concepts utilisés proposent des représentations différentes des pratiques d'enseignement. Ainsi peut-on les étudier comme : mise en forme des textes de géographie scolaire, compatibles avec les structures disciplinaires ; comme production de cours qui satisfont des exigences (personnelles et plus larges) parfois contradictoires ; comme fabrication d'« agencements » à la fois supports de l'action, instruments de construction de légitimité et objets chargés de valeurs

Professionalité

La notion de professionnalité est associée à « l'ensemble des compétences socialement reconnues grâce auxquelles une personne parvient à faire face à des situations professionnelles données » (Altet et al., 2002, p.263). Plus largement, les multiples définitions qui sont aujourd'hui données de la professionnalité des enseignants, ont en commun d'associer sous ce terme des fonctions spécifiques à assumer, des compétences à mettre en œuvre, des « mécanismes » identitaires professionnels, des enjeux sociaux et éthiques à affronter. Même si cela n'est pas l'habitude, il n'est pas interdit de s'interroger sur certains aspects spécifiques de cette professionnalité chez les professeurs d'histoire-géographie : davantage confrontés que d'autres professeurs à l'expression d'opinions, de convictions d'élèves sur les sociétés contemporaines, confrontés aussi à l'évolution qui d'historien ou de géographe de formation en fera un « historien-géographe » socialement reconnu et qualifié ; devant développer des compétences en partie liées aux prescriptions institutionnelles disciplinaires.

Professionalisation

Processus étudié pour des objets différents (Wittorski, 2003) :

- **l'activité** : la professionnalisation d'une activité passe par l'universitarisation de sa formation professionnelle : cela entraîne la rationalisation de la pratique grâce à l'acquisition par les praticiens des savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession. C'est partiellement le cas de la formation initiale des enseignants qui se fait en instituts universitaires, dans lesquels cependant la plupart des enseignants ne sont pas des universitaires ;
- **les savoirs** : les savoirs professionnels sont abstraits et organisés en un corps codifié de principes. Cela n'est pas le cas de l'enseignement. En formation professionnelle cependant, les pratiques d'analyse et de réflexivité tendent vers la formalisation pour les groupes en formation de principes, de savoirs d'action ;
- **les personnes exerçant l'activité** : processus d'acquisition de savoirs et de compétences en situation réelle et de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel. Il s'agit là de *socialisation professionnelle*. La professionnalisation des personnes ne conduit pas nécessairement à la professionnalisation des savoirs.

Enfin, la professionnalisation est un terme utilisé dans une *logique managériale et gestionnaire* à la fois, pour enjoindre les professeurs à l'autonomie et à la responsabilisation, pour l'efficacité et l'adaptativité d'un système éducatif déconcentré (à l'échelon des établissements).

Rapport géographique au monde

Désigne le processus de structuration des rapports individuels des élèves à la réalité, dans leur dimension de spatialisation qui est la dimension que décrit spécifiquement la géographie. Cette structuration opère par des références (des représentations du monde) collectivement élaborées en classe grâce à un outillage intellectuel spécifique de l'approche géographique du monde.

La spatialisation désigne l'expérience de la réalité vue comme espace terrestre qui consiste en une qualification de celui-ci en espace géographique. Cette spatialisation s'éprouve par *des distances, des directions, des positions, des limites, des situations*. Toutes les personnes, tous les objets, toutes les constructions humaines sont qualifiables dans ces opérations de

spatialisation. Elles éloignent, rapprochent, séparent, relie, dans des énoncés verbaux oraux ou écrits et dans des énoncés graphiques ; que ces énoncés soient le produit d'une activité spontanée ou de procédures contrôlées, confrontés de raisonnement.

La géographie scolaire a pour fonction de soutenir et d'encadrer ces processus de structuration. En effet la géographie scolaire est le contexte de transmission et d'acquisition de représentations de l'espace terrestre, représentations considérées comme légitimes dans la classe et enseignées et construites en rapport avec les finalités de la discipline. D'autre part, les élèves entrent en classe de géographie, avec des références diverses de spatialisation qui valent pour d'autres situations sociales que les situations scolaires et qui, dans ces situations scolaires, ne sont pas mobilisables telles quelles. La géographie scolaire a donc un double travail à mener, d'élaboration d'un ensemble de références qui prévaut à l'échelon national et d'articulation de cette spatialisation scolaire avec les autres spatialisations qui coexistent chez tout élève. En ce sens, il y a construction d'un rapport géographique au monde, chez chaque élève, en géographie scolaire.

Référence

La notion de référence souligne que « le savoir transmis par l'enseignant se réfère le plus souvent à une origine ; un déjà là » (Terrisse, 2001, p.8). Elle permet d'interroger les relations de l'Ecole et de ses disciplines avec leur environnement social, économique, scientifique. La variété des références d'une discipline à l'autre et, pour une même discipline, d'une époque à l'autre, renvoie aux « options qui la sous-tendent de l'ordre des finalités, de l'idéologie, de la politique éducative. La référence n'est pas neutre » (ibid., p.9).

La géographie scolaire est légitimée aux yeux de ses professeurs par les références que constituent :

- les pratiques du géographe universitaire et des géographes impliqués dans l'aménagement,
- les pratiques nécessaires au bon fonctionnement de la société et auxquelles les pratiques scolaires de géographie peuvent préparer : pratiques sociales de connaissances et d'usages de l'histoire, du patrimoine, des cartes, des paysages, pratiques citoyennes nécessitant des références historiques et/ou géographiques. Cette catégorie correspond à des **pratiques sociales de référence** : ensemble de savoirs, d'objets, de problèmes et de rôles sociaux, qui peuvent légitimer des choix de contenus d'enseignement (Martinand, 1986, 2001) ;
- des apprentissages scolaires progressifs et évaluables (autoréférence disciplinaire),
- les valeurs qu'elle participe à transmettre, notamment des valeurs liées à l'exercice de la citoyenneté

Régimes disciplinaires (en géographie)

Modes de spatialisation scolaire (caractéristique de la géographie scolaire) référés à des finalités de l'enseignement de la géographie, qui constituent des cadres pour l'action et pour la compréhension des situations.

Ces régimes pris séparément ont une forte cohérence interne qui assure une certaine lisibilité de l'action du professeur (pour ses élèves et pour lui) ainsi qu'une certaine stabilité des situations.

Cette cohérence place sous le signe d'une orientation générale par les finalités « réelles » de l'enseignement (finalités mises en œuvre, finalités comprises) :

- *les personnes* : ce qu'il est attendu d'elles, ce qu'elles visent pour elles-mêmes et pour les autres ;
- *les objets pour l'enseignement*, en particulier les marqueurs disciplinaires ;
- *les objets d'enseignement*, en particulier les repères géographiques considérés comme valables, opératoires ;
- *les conceptions de l'espace géographique*, qui peuvent être plus ou moins en adéquation avec le projet social que portent les finalités réelles.

Dans l'action cependant, des régimes différents peuvent s'avérer pertinents ; ce qui a pour effet de créer des écarts entre l'enseignement et les apprentissages, voire de créer des écarts dans le discours du professeur (entre ce qui était prévu et ce qui est effectivement enseigné à un moment ou à un autre du cours).

Différents régimes disciplinaires pourraient être distingués en géographie, à partir des intentions suivantes : *recouvrir le monde, dévoiler l'ordre du monde, rencontrer d'autres mondes, comprendre le « monde-en-train-de-se faire ».*

Représentations

En psychologie, le terme de représentation désigne tout acte par lequel quelque chose (perception, idée, image) se rend présent à l'esprit. En psychologie cognitive, représenter ou se représenter : *c'est rendre sensible à soi-même ou aux autres, un objet, un phénomène ou un concept. Une représentation est une image qui actualise, « tient lieu » pour le sujet qui la produit, du référent qu'il évoque : une carte des Etats-Unis peut à un moment donné tenir lieu de l'objet géographique Etats-Unis. Les représentations peuvent prendre la forme d'une perception directe d'un objet matériel (lecture de paysages), la forme de supports d'informations (texte, photographies, cartes, schémas...). Elles peuvent aussi être l'actualisation de savoirs mémorisés.*

L'emploi du terme de « représentations » plutôt que « connaissances » permet d'appréhender le rapport géographique au monde dans une acception la plus englobante possible. Il ne s'agit pas seulement des connaissances scolaires validées dans la classe par le professeur, mais aussi des convictions personnelles qu'un élève se forge en classe et en dehors de la classe. Certaines de ces convictions ont les caractéristiques d'une *représentation sociale* (Moscovici S., 1961, 1998). C'est-à-dire d'un corpus de savoirs, d'opinions, de valeurs mêlées et pas toujours en cohérence les unes avec les autres. Ce corpus se construit à l'intérieur d'un groupe social (un quartier, une communauté de professeurs ou d'adolescents) et n'obéit pas aux principes du raisonnement scientifique. Il est utilisé par un individu [ici un élève-sujet] pour sélectionner et interpréter des informations reçues.

Dans le monde de la formation des enseignants, l'usage du terme représentation est souvent associé à une transposition du concept d'obstacle épistémologique. Un obstacle épistémologique est une connaissance préalable ou une habitude de pensée qui, à un moment donné, empêche la science de formuler correctement un problème. Des pédagogues nomment « *représentations obstacles* » ou « *noyau dur des représentations* » : les convictions qu'un élève s'est forgées préalablement à une leçon (à l'École ou hors de l'École) et qui l'empêchent d'aborder et de maîtriser un concept (ou une connaissance factuelle) scolairement recevable qui fait l'objet de la leçon.

Les professeurs enseignent des savoirs qu'ils espèrent recevables d'un point de vue scientifique. Beaucoup considèrent, d'ailleurs, que leur mission est d'aider leurs élèves à troquer ces représentations sociales « trompeuses » pour des connaissances scolaires scientifiquement pertinentes. Mais il nous semble difficile de concevoir l'enseignement d'une discipline comme le simple remplacement systématique et progressif de représentations sociales « issues du dehors » par de bonnes connaissances scientifiques apprises en classe. Les représentations qui participent du rapport au monde d'un élève tiennent compte de stimuli perceptifs, d'expériences individuelles et collectives, scolaires ou extra-scolaires, d'informations réfutables, recoupées, comme d'informations qui ne le sont pas. Aussi peut-on considérer qu'un élève puise dans ces différents registres et fabrique des représentations du monde qui se situent en quelque sorte sur un continuum entre représentations sociales (formée hors mais aussi au sein de la société classe) et connaissances qui tendent vers un savoir scientifique. Ainsi considérées, les représentations géographiques du monde qui se construisent (et sont mobilisées) dans les classes de géographie sont à la fois des processus et les produits de ces processus.

Situations d'enseignement-apprentissage

Désigne couramment en didactique une séance d'enseignement en classe pour un objet donné. La situation peut-être étudiée en privilégiant des aspects différents : les agencements de contenus et de rôles mis au point par le professeur (voir : forme didactique), les attentes implicites réciproques des élèves et des professeurs (voir : contrat didactique), les types de discours produits par les uns et les autres etc. Distinguer tout en les liant enseignement et apprentissage c'est insister sur le fait qu'il y a de part et d'autre deux processus très différents, l'un de transmission (quelle qu'en soit la forme prise), l'autre d'appropriation (quels qu'en soient les procédures et les résultats). Les processus d'apprentissage ne sont pas programmables contrairement aux processus d'enseignement.

Transposition didactique

« Le « travail didactique » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet de d'enseignement » (Chevallard, 1991, p.40). On peut distinguer la transposition restreinte opérée lors du passage d'un contenu de savoir précis à enseigner à une version enseignée de ce savoir. « Mais l'étude scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de la didactique des mathématiques) suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représentée par le schéma

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement » (ibid., p.39). Le modèle de la transposition didactique est pertinent pour étudier les pratiques scolaires qui se situent dans une filiation scientifique facilement identifiable, comme cela a été le cas pour la « géographie scolaire chorématique » ou pour la géographie du système-Monde dans les années 1990. Le modèle de la transposition didactique permet de montrer que les pratiques enseignantes obéissent à un fonctionnement original, qui doit rendre compatible des objectifs scientifiquement fondés avec des contraintes scolaires de programmation, d'adaptation à des niveaux de compréhension, d'évaluation des acquis.

